

TRAVESÍAS EDUCATIVAS EN ARTE

Bitácoras, territorios y contingencias

Verónica Dillon
Compiladora

Este libro es un viaje teórico que nos sumerge, desde las prácticas, en el vasto y profundo universo de las artes y su relación con el pensamiento pedagógico latinoamericano. Un grupo de profesores, investigadores y artistas exploramos en la educación, la enseñanza y la producción de las artes y el diseño.

Recupera resultados de una investigación realizada entre los años 2019 y 2022, atravesados por diversas contingencias y desafíos vinculados a la pandemia causada por el COVID-19. Al no idealizar el futuro, relatamos aciertos y obstáculos en un viaje que no acaba nunca, porque intenta ser una pequeña brújula, que invita a formular nuevos proyectos colectivos para transformar la realidad educativa en artes.

Verónica Dillon

SECRETARÍA
DE CIENCIA Y TÉCNICA
IPEAL

 FACULTAD
DE ARTES



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ISBN 978-950-34-2290-3



9 789503 422908

Este libro titulado **«TRAVESÍAS EDUCATIVAS EN ARTE, Bitácoras, territorios y contingencias»** corresponde a la publicación final del proyecto de investigación y desarrollo dirigido por la Prof. Verónica Dillon y titulado: ***Producción y enseñanza de artes y diseño en la contemporaneidad latinoamericana en ámbitos académicos de la UNLP, con proyección a otros contextos educativos alternativos***; radicado en el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) de la Facultad de Artes (FdA), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina acreditado desde el 01/01/2019 hasta el 31/12/2022, con el número de código 11 B 371.

Se comparten los enlaces a la producción completa de todos los integrantes del equipo de investigación:

[Artículos](#)

[Multimedia](#)

[Canal Youtube](#)

TRAVESÍAS EDUCATIVAS EN ARTE. Bitácoras, territorios y contingencias

Verónica Dillon y Silvia Andrea Cristian Ladaga
Compiladoras

Facultad de Artes
Universidad Nacional de La Plata
Año 2023

Travesía educativas en arte : bitácoras, territorios y contingencias / Verónica Dillon ... [et al.] ; compilación de Verónica Dillon ; Silvia Andrea Cristian Ladaga ; fotografías de Macarena Deluca ; prólogo de Graciana Perez Lus. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2290-8

1. Educación. 2. Arte. I. Dillon, Verónica II. Dillon, Verónica , comp. III. Ladaga, Silvia Andrea Cristian , comp. IV. Deluca, Macarena , fot. V. Perez Lus, Graciana , prolog.
CDD 707

Citar: Dillon V. y Ladaga S. A. C. Comp. (2023) *Travesías Educativas en Arte. Bitácoras, territorios y contingencias*. Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), Facultad de Artes (FdA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

ISBN: 978-950-34-2290-8

Año de publicación: 2023

Compiladora: Dillon, Verónica y Ladaga, Silvia Andrea Cristian.

Prólogo: Graciana Perez Lus.

Fotografía y edición multimedia: Macarena Deluca

Autores: Leopoldo Dameno, Silvia Andrea Cristian Ladaga, Rocío Dupuy, Gisel Mazzeo, Danisa Di Tommaso, Camila Bejarano Petersen, Verónica Dillon, Florencia Melo, Mariel Tarela y Ana Pifano.

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), Facultad de Artes (FdA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

En la redacción de este libro empleamos los pronombres personales (las/los/les) porque dentro de ellos consideramos incluidas todas las identidades de género en cada nominación. Hemos decidido evitar el uso de la «X» o la «@» por una cuestión de accesibilidad digital, tal como figura en el marco de los programas para la transversalización de las políticas de género y diversidad implementados por el Gobierno Nacional desde enero de 2023. [Guía práctica para un uso no sexista de la lengua](#)

Obra de Tapa: «Territorios y cuadernos de bitácora», (2015) de Verónica Dillon

Diseño y Foto de tapa: Macarena Deluca

Diseño y maquetación: Silvia Andrea Cristian Ladaga y Rocío Dupuy

Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons BY-NC-ND 2.5

 [@AccesibilidadDigital](#)

ÍNDICE

Prólogo
Graciana Pérez Lus [Página 6](#)

Introducción
Verónica Dillon [Página 10](#)

Capítulo 1
Experiencias de igualdad en las aulas.
Reflexiones sobre prácticas de enseñanza artística
en la universidad.
Leopoldo Dameno [Página 32](#)

Capítulo 2
E-accesibilidad: perspectiva inclusiva en
la universidad.
Silvia Andrea Cristian Ladaga [Página 53](#)

Capítulo 3
Desafíos del diseño para una sociedad
accesible: Un enfoque reflexivo
**Rocío Dupuy, Gisel Mazzeo
y Danisa Di Tommaso** [Página 68](#)

Capítulo 4
Enseñar arte retramando fronteras. La planificación
maleable y la improvisación didáctica.
Camila Bejarano Petersen [Página 76](#)

Capítulo 5

Cátedra Taller Complementario de Cerámica

Facultad de Artes de la UNLP. Nueva cátedra

Verónica Dillon

[Página 96](#)

Capítulo 6

Blog de la cátedra taller complementario de cerámica: cuando lo inesperado se convierte en oportunidad y la oportunidad en plan de trabajo

Florencia Melo

[Página 121](#)

Capítulo 7

Aula Web de la Cátedra

Taller Complementario de Cerámica

Maríel Tarela

[Página 134](#)

Capítulo 8

Inclusión como inscripción cultural. La ampliación de los universos culturales en el programa centros de actividades infantiles (CAI)

Ana Pifano

[Página 150](#)

Reflexiones Finales

Verónica Dillon

[Página 173](#)

Autores y miembros
del equipo de investigación

[Página 178](#)

PRÓLOGO

Graciana Pérez Lus

Corría el año 2015 cuando se fundaba el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) de la Facultad de Artes en donde conocí a Verónica Dillon, Daniel Belinche nos había propuesto acompañarlo en la formación del instituto, ella como vicedirectora y yo como coordinadora pedagógica.

El IPEAL es, y particularmente fue para mí, un espacio de formación, compartí muchas charlas con colegas y leí muchos proyectos relativos a la enseñanza de las artes. Una impresión poética que sintetice en esos años acerca de la producción y la enseñanza en arte está en las manos del artista docente. Las manos en el oficio docente cumplen una función importante, acompañan a la palabra escrita y a la voz para favorecer con elocuencia y vivacidad la transmisión del conocimiento y la cultura. Y si los docentes son artistas, traen además en sus manos los secretos a develar de su arte. Las manos de Verónica, son manos de ceramista y de maestra. Amasan barros –¡y de distintos sitios del país!– creando obras hermosas que estallan

con soberbia despojada. Y sus enseñanzas, en sus manos, se extienden entonces del barro a la palabra y viceversa.

La expansión de tiempos y espacios presentes en los trabajos de Verónica en docencia e investigación son notables, va de las aulas de cerámica del subsuelo de la facultad, pasando por los hornos improvisados a cielo abierto, hasta una clase en una cárcel de la provincia de Buenos Aires; y se expresa nuevamente en cada uno de los capítulos de su nuevo libro: *«Travesías educativas en arte: Bitácora, territorios y contingencias»*, que surge como resultado del proyecto de investigación desarrollado entre 2019 y 2022 y dirigido por Verónica Dillon: *Producción y Enseñanza de Artes y Diseño en la Contemporaneidad Latinoamericana en ámbitos académicos de la UNLP, con proyección a otros contextos educativos alternativos*. Como se puede observar el objeto de investigación de la autora, siempre en relación con la dimensión educativa, se desarrolla en una temporalidad precisa, situada y diversa espacialmente. A la vez que sostiene el interés en el objeto de enseñanza evitando que este se diluya en las cuestiones del contexto o subjetivas. Remarco esta cuestión pues no me parece menor, la atención a la diversidad de espacios educativos y a las diversidades sociales, económicas y culturales de los sujetos que aprenden no soslayan el objetivo pedagógico de ese tiempo. Por el contrario, cuanto más vulnerables son las condiciones de los educandos, más urge el tiempo para la emancipación del conocimiento. La hora de enseñar tiene el tiempo objetivo de la clase, la duración de la misma por ejemplo, y además, el tiempo subjetivo de los sujetos intervinientes, docentes y estudiantes. Sea cual fuese el espacio y contexto en donde se desarrolle la clase, un aula de la Facultad de Artes de la UNLP, un aula de la educación común en escuelas

del estado o privadas, una clase virtual en pandemia, un espacio de extensión universitaria o una cárcel; el sujeto pedagógico es la suma de un objeto de conocimiento, un docente y un estudiante, que en relación, se sitúan en un tiempo -nuestro tiempo- y un espacio.

En cada uno de los capítulos de este libro se encuentran las voces de las y los docentes-investigadores que participaron del proyecto. Vienen de distintas disciplinas artísticas y con distinta antigüedad en la carrera docente, conviven jóvenes docentes con docentes titulares de cátedra, lo que distingue al proyecto en su dimensión formativa.

Dado el contexto de pandemia de COVID 19 en los años en que se desarrolló el proyecto y la irrupción de esta en los sistemas educativos y sus territorios de un día para el otro; literalmente, en 2020 alcanzamos a dar de modo presencial la clase de inicio en las cátedras de primer año de la facultad, y luego nos seguimos contactando virtualmente. El claustro docente corrió a empaparse en distintas plataformas educativas, armamos aulas web, blogs, filmamos nuestras clases (dos, tres, cuatro veces hasta quedar conformes con el producto), celebrando el encuentro sincrónico y sufriendo la falta o mala conexión y las cámaras apagadas. Los capítulos de *Aulas WEB* de la profesora Mariel Tarela y el de *El Blog de la Cátedra Taller Complementario de Cerámica. Lo inesperado como oportunidad y la oportunidad como plan de trabajo*, de la profesora Florencia Melo, así lo demuestran. Como también el de la profesora Camila Bejarano Petersen, *Enseñar arte retramando fronteras. La planificación maleable y la improvisación didáctica*, en donde al contexto de

pandemia se suma el de vulnerabilidad de la comunidad en la que se inserta el taller de cine para infancias Globo Rojo. La preocupación y ocupación acerca de la diversidad y accesibilidad, vuelve una vez más en la obra de Verónica (¡recuerdo el seminario que dictamos juntas en el marco de actividades propuestas por la Comisión Universitaria de Discapacidad de la UNLP en la facultad!) y esta vez discurre en el capítulo *Diseño para sociedades accesibles* de las profesoras Dupuy, Mazzeo y Di Tommaso.

La diversidad es, sabemos, condición de igualdad, no hay igualdad colectiva que no contemple la diversidad. Los capítulos *Experiencias de igualdad en las aulas* de mi colega Leopoldo Dameno y el de *Centros de Actividades Infantiles de la Provincia de Buenos Aires*. Inclusión como ampliación de universos culturales, de la profesora Ana Pifano, avanzan en este sentido dialéctico desde concepciones pedagógicas situadas y latinoamericanas. Retomando los principios emancipadores de Simón Rodríguez y Paulo Freire, presentes también en la obra de las autoras argentinas contemporáneas Flavia Terigi y Sofía Thisted. Sin lugar a dudas este libro nos invita y ayuda a pensar acerca de la batalla que la educación pública sostiene con el objetivo de enseñar en igualdad y diversidad en el siglo XXI, cuando una pandemia no ha logrado conmover a los mercados y nuestra especie parece confirmar su condición depredadora.

INTRODUCCIÓN

Verónica Dillon

«Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica»

Lawrence Stenhouse (1984).

Con las reflexiones de Stenhouse introduzco esta publicación que nace como deseo y necesidad de relatar algunos de los recorridos que hemos realizado como equipo de trabajo en diferentes ámbitos educativos.

La misma se propone como publicación final del proyecto de investigación y desarrollo que dirigí, titulado *Producción y Enseñanza de Artes y Diseño en la Contemporaneidad Latinoamericana en ámbitos académicos de la UNLP, con proyección a otros contextos educativos alternativos*. Dicho proyecto fue acreditado con el número de código B371, y tuvo una duración bianual entre los años 2019 y 2022. Tributario de otros, en especial del B307, denominado: *Educación y prácticas artísticas en ámbitos académicos de la UNLP y otros contextos*

de educación pública y popular latinoamericanos, desarrollado desde 2015 hasta el 2018; y el de Arte e inclusión social B250 -entre 2010 y 2015-. Radicados en el Instituto de investigación en producción y enseñanza del arte argentino y latinoamericano (IPEAL) de la facultad de Artes (FdA), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, centro en el cual trabajé como Vicedirectora desde su inicio hasta el presente año.

En todos se incluían abordajes de temas que no siempre se ven en el papel, ni han sido formulados para ser analizados, pero se manifiestan en forma de prácticas o dispositivos de trabajo que surgen de lógicas de interacción ejercidos con mayor o menor eficacia, con mayor o menor reflexión. Éstos podrían ser definidos como currículums ocultos en diferentes contextos y realidades áulicas. De estas experiencias concretas resultan mecanismos imprevistos que, lejos de ser negativos, amplían el derecho a la educación de las y los estudiantes. De allí su importancia.

A veces estos tratamientos se presentan como alternativas ante casos de emergencia o como resultados casuales, pero no lo son. Responden a investigaciones, estrategias didácticas, pruebas y errores de ensayos previos, vinculadas a los distintos entornos educativos en los que hemos trabajado a lo largo de años. Esta publicación sintetiza algunos de esos recorridos.

La Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata ofrece un diverso territorio de saberes y experiencias que fundan el vínculo entre la enseñanza en artes y la producción de obras. Dicha mirada busca recuperar los ideales emancipatorios latinoamericanos teniendo en cuenta el contexto, las relaciones y diálogos entre lo local y lo global, potenciados

por las diferentes materialidades, tecnologías y estéticas. Esta perspectiva ha caracterizado a nuestra institución, al punto que puede considerarse uno de los aspectos por los cuales fue blanco temprano de las políticas represivas durante la última dictadura eclesíastico-cívico-militar.

La diversidad que referimos como rasgo de la institución, ha funcionado como principio metodológico en las investigaciones que dan lugar a la presente publicación.

Es decir, que cada proyecto reunió a diferentes equipos en función de disciplinas y vínculos específicos con la docencia porque partimos del objetivo de pensar en conjunto problemáticas comunes suscribiendo a la innovación. Al seleccionar contenidos curriculares, por una parte, se evidenciaban micropedagogías silenciadas o invisibles; y por otra se buscaba mejorar los índices de permanencia y egreso.

En lugar de elaborar manuales prescriptivos sobre el modo de enseñar o producir tal o cual tema, acción u objeto artístico, se trató siempre de abrir el juego, ofrecer alternativas didácticas dentro del campo artístico y herramientas para desarrollar las propias.

El conocimiento no es algo fijo, algo completo o totalmente definido, se construye entre sujetos, y en la interacción de los sujetos con el mundo, tal como lo plantea Denise Najmanovich (2015)¹. Los conocimientos adquiridos en los abordajes realizados, nos permitieron orientar la formación de futuros egresados, dotarlos de mayores recursos para intervenir crítica y reflexivamente desde las prácticas artísticas. Este campo de experiencias atravesado por inquietudes e incertezas, sólo

puede recuperarse a través de una pedagogía situada entre la pregunta y la escucha. Es decir, en la cual el docente sepa detenerse y ponga en juego el tiempo de escucha. Ello impacta en el diseño de herramientas que permiten profundizar líneas de investigación dedicadas a la producción y enseñanza en la contemporaneidad argentina y latinoamericana, y en diferentes contextos situados en consonancia con los planteos de Lev Vigotsky publicados en el año 2005².

Los diferentes capítulos ofrecen registros donde se distinguen la multiplicidad de espacios de trabajo, sus enfoques metodológicos y prácticas interdisciplinarias; ya se trate del sistema de educación formal e informal. Al respecto y más allá de las segmentaciones referidas a «educación en contexto de encierro, educación rural, ámbitos no formales, ámbitos no convencionales, alternativos y otros» (Dillon, 2016, p. 70). En este proyecto hablamos de una *proyección a otros contextos educativos* que suelen definirse en términos de educación popular. Sin embargo, esta noción es compleja e impone su propio marco de discusión. Por ejemplo, no podemos decir que la educación en cárceles es realmente popular ya que, de modo dominante, en cualquier contexto de encierro se vulneran casi todos los derechos de las personas que allí han sido confinadas. De este modo, cuando se usa popular en estos organismos, se disimula o legitiman la violación de los derechos. Considerando esta complejidad proponemos esta acotación que atiende a las particularidades que cada espacio delimita y a sus estrategias didácticas exploratorias.

Plataformas virtuales y las redes sociales digitales

Es importante contarle al lector las trayectorias históricas de este proyecto. En tal sentido, conviene señalar lo que ocurrió en relación a la pandemia.

Cuando presentamos el último proyecto en 2018, el formato bianual comprendía los años 2019 y 2020. Por entonces nada hacía suponer que íbamos a entrar en un mundo con vivencias que hoy recordamos casi como ficción, y que nos ha dejado importantes marcas en todos los órdenes y ámbitos de la vida. Efectos que son evaluados cotidianamente y que en nuestro caso se vinculan a la educación en el campo del arte.

Recapitulemos. El día 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró el brote del nuevo coronavirus por la pandemia denominada COVID-19. Ese día implementaron en todo el territorio medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), que se extendieron en el tiempo y que marcaron un antes y un después. Durante largos meses se vivió una etapa de total incertidumbre y en el ámbito educativo tuvimos que afrontar la emergencia como si estuviésemos dentro de una usina en constante movimiento.

La pandemia no estaba dentro de nuestros supuestos y aprendimos a tomar conciencia de cuán temporales, frágiles y vulnerables somos. Esta situación parecía que nos igualaba, y hasta nos hizo pensar en el sueño colectivo de que íbamos a salir siendo mejores personas, más solidarias y respetuosas.

Al tiempo que enfrentábamos pérdidas afectivas, de trabajos, mudanzas y aislamientos forzosos, debimos reinventarnos e

investigar para trabajar en el terreno de los cambios, las prácticas e innovaciones que no solo fueron educativas. Aprendimos que contacto y vínculo no son lo mismo. Había que pensar qué hacer entre lo ideal y lo deseado, lo real y lo posible. Imaginar la precariedad del lugar donde cada estudiante o docente trabajaba. Vivíamos las intromisiones familiares o de ajenos en los espacios comunes, que a partir de ese momento, debíamos compartir de manera constante. Las pantallas fusionaban lo público con lo privado generando situaciones, a veces violentas, a veces graciosas, que cada cual trataba de disimular con esfuerzo. Eso también, semana tras semana, debió considerarse como parte de la práctica docente y pasó a formar parte de los criterios de evaluación.

Hoy recuerdo todavía con asombro cómo hubo que apelar al ingenio y podría decir que la creatividad sacó premios inimaginables en todos los ámbitos. Pero también dudo, cada vez más, que hayamos crecido en humanidad. Me detengo, en particular, en señalar que la violencia cotidiana y la vulneración de derechos en todo el mundo crece sin parar y no parece que esto pueda detenerse fácilmente.

En ese momento, el presente y el futuro inmediato se astillaron a nivel mundial. En nuestro país, la sensación general oscilaba entre los miedos y las inseguridades frente a las contingencias provocadas por el aislamiento, atravesado muchas veces con desconcierto y desorientación. Todo estaba cambiando.

Pero igualmente, al recordar los años de pandemia, podemos rememorar cómo ante las dificultades aparecieron oportunidades, extrañas convivencias semánticas, en las que

era imprescindible ponernos en contacto con los aspectos productivos y creativos de las crisis. En otras palabras, aceptar las inestabilidades y fluctuaciones como señales del cambio. Y tal como anunciara el filósofo y docente Darío Sztajnszrajber³ (citado en Ministerio de Cultura, 2022), no romantizamos el pasado y nos preguntamos por el modo en que se reinventarían las artes y la cultura en general.

En ese sentido, un aspecto interesante fue que lo *normalizado* se desestructuró. Incluso, en algunos casos, como cátedras con contenidos anacrónicos no resultó tan malo visitar sus prácticas en función de la necesidad que generaba el pasaje a la virtualidad. En tal sentido, pienso que el contexto colaboró con el cambio de actitud de algunas cátedras y pudo traer mejores ideas.

Por otra parte, la falta de contacto físico nos hizo replantear y repensar estrategias para vincularnos. ¿Cómo mantener en las escuelas y otros niveles educativos la inclusión, la accesibilidad y contención emocional? Parecía una tarea imposible. Además de seguir enseñando, había que acompañar a estudiantes, y en ocasiones, a docentes. Nacieron diferentes formatos y travesías, cambiamos rumbos y estrategias didácticas, abrimos nuevos cuadernos de bitácoras.

Algunos estudiantes que volvieron a sus ciudades o parajes de origen, dentro del ámbito nacional o países latinoamericanos, continuaron estudiando. En ocasiones esto significó pedir ayuda a alguien que tuviera conexión. Por ejemplo, un estudiante caminaba 30 cuadras, en diferentes momentos del día, para acceder a la red que le compartía un vecino solidario. Otros, que en su momento habían dejado de estudiar por razones

económicas o falta de tiempo, retomaban sus estudios y ahora podían conectarse desde sus casas. Todo nos sorprendía.

En otros ámbitos educativos, particularmente aquellos marcados por la vulnerabilidad, la pandemia profundizó la desigualdad. Por ejemplo, los Centro de actividades juveniles en contextos de encierro (CAJ), los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y los centros cerrados de contención para jóvenes en conflicto con la ley penal. O bien, como ocurría en aquellas familias en las que, con un solo celular, debían resolver múltiples encuentros virtuales.

Además de reflexionar y atender al hecho de que la accesibilidad virtual no era totalmente inclusiva y democrática, otras accesibilidades se pusieron en escena. En términos de lenguaje y representación se puso de manifiesto la necesidad de fortalecer la reflexión y las políticas en torno a la diversidad sexual. En tal sentido, surgieron dudas acerca de cómo trabajar con el lenguaje inclusivo para la elaboración de materiales. Si bien es importante señalar que se trata de un territorio aún en construcción, desde el año 2022, a partir de estas dificultades existe una normativa del gobierno nacional argentino⁴ que sugiere ciertos usos (Ministerio de Obras Públicas, s. f.). Pero, hasta ese momento, se habían adoptado medidas de emergencia.

En la actualidad, aún no se han logrado solucionar aspectos que ponen en tensión lo privado y lo público. Por ejemplo, para acceder a una planilla de autores y obtener un ISBN, hay que declarar declarar el sexo como si fuera un dato significativo cuando tal vez no lo sería en el área de desempeño. Son aspectos íntimos que los integrantes podrían elegir si desean comunicar o no, en un proyecto de publicación. Entre tantos cambios para

hacer dentro de las prácticas académicas y otras, es un dato relevante para tener en cuenta y revisar.

En el caso de la Facultad de Artes algunos profesores habían participado antes de la pandemia del curso: *Docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje* a cargo de la DCV y Dra. Sivia Andrea Cristian Ladaga, y ya sabían cómo introducir la presentación y el uso de *otras herramientas*. Gracias a ella, especialista en la temática, e integrante de este proyecto y de los anteriores llevábamos la delantera.

Desde el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) y la Coordinación Pedagógica de dicha unidad, se iniciaron encuentros y clases semanales organizadas para toda la comunidad académica y, en particular para aquellos profesores e investigadores, becarios, tesisistas y todos los interesados en temas de virtualidad. De esta manera, se optimizaron los procesos de enseñanza, aprendizaje, producción y las acciones llevadas a cabo con el tiempo resultaron fundantes. A través de los *Seminarios de Entornos Virtuales de Aprendizaje* por zoom y de las aulas virtuales, muchos aprendimos a emplear nuevos recursos digitales para las clases semanales que buscaron dar continuidad de otro modo a lo que era el encuentro presencial en el ámbito de las aulas en la facultad.

Los equipos y la inestabilidad

En los marcos teóricos, siempre hemos hablado de la adaptación al contexto situado y de la necesaria flexibilidad ante los cambios. En esta oportunidad, el cambio vino dado por una causa de fuerza mayor.

Dado que el conocimiento y los procesos de aprendizaje se construyen poco a poco, y que no existen sin las comprensiones históricas y temporales a partir de modelos pedagógicos situados, nuestra manera de actuar ya involucraba la necesidad de repensar el momento. En el marco del proyecto, había que barajar y dar de nuevo. Apelar a la calma y a la reflexión, sumar dosis de paciencia al trabajo intelectual conocido, y pensar qué hacer con las experiencias realizadas y las que se producían en tiempo real, para propiciar el puente entre lo que ocurría en las aulas y nuestro espacio de investigación. Con el tiempo cada grupo realizó exploraciones y reflexiones para la resolución de problemas y prácticas. Cambiaron las planificaciones y algunos contenidos fueron revisados para enseñarlos mediados por la virtualidad. Estas transformaciones impactaron en nuestro rumbo.

Mientras escribo, pienso en este proceso de trabajo como una metáfora de *costuras comunitarias* entre diferentes personas, instituciones, modalidades y contextos situados, tanto del proyecto como de este libro. Ambos se fueron modificando a medida que pasó el tiempo. Cuando digo trabajo, me refiero a lo que significó plantear, discutir, idear de manera compartida saberes y experiencias, con todas las dudas, aciertos y desaciertos que aparecían día a día.

En la pandemia los grupos de whatsapp entre docentes y estudiantes nos mantenían unidos y se formaban redes para que nadie se sintiera solo o perdido. Cada grupo funcionaba como cabo de amarre. Durante esos tiempos, en solitario o acompañados, pensábamos y cambiábamos de ideas a medida que transcurrían los días y los meses. Debíamos trabajar y, paralelamente, estudiar e investigar para generar nuevas

herramientas y recursos didácticos. Al tiempo que pensábamos dónde y cómo registrar nuestras acciones. Nos volvimos frágiles y las instituciones también.

Las sociedades a nivel global vivían el mismo problema y todos, sin distinción, nos preguntábamos cómo seguiríamos en el futuro cercano. Los encuentros con el otro y los otros habían cambiado. Modificamos nuestra forma de vincularnos para cuidarnos. Fue la experiencia de varias generaciones que vivieron, actuaron y se formaron en un contexto mediado por el miedo, la angustia y el dolor.

Durante ese tiempo volví a sentir lo mismo que en otras oportunidades acerca de la importancia, necesidad y dificultad que existe para organizar equipos de trabajo. El cuidado para reconocer y abordar las diferencias, interpretar las subjetividades y así navegar en la diversidad, con los diferentes tiempos de cada persona.

Con la pandemia o sin ella, hay sujetos y subjetividades.

Trabajar interdisciplinariamente. ¿Qué significa trabajar juntos?

El diálogo y el trabajo interdisciplinario se convierten en un desafío imprescindible. Sin la experticia de cada quien, sin sus destrezas y habilidades, no hay equipo. Hay que valorar los aportes de cada profesional ante los disensos, las discusiones y los protagonismos que generan tensiones y debates, y que a veces, no son fáciles de sobrellevar.

Existe en el imaginario la idea que se pueden invadir los campos de conocimiento anulando voces. Pero el encuentro entre disciplinas

no implica perder identidad. Por el contrario, tanto la subjetividad de los integrantes, como la especificidad de cada disciplina, deberían enriquecerse con el trabajo común y colaborativo. Cada disciplina posee su singularidad, *tenencias* y experticias que enriquecen el trabajo general.

Es necesario escuchar y ser muy cuidadoso con las negociaciones en cada encuentro para nutrirnos y ponernos de acuerdo. Tarea que también es compleja y se manifiesta, con mayor rapidez, en el campo del arte donde el ego y la autoría ejercen un papel importante.

Tanto en el arte como en la ciencia, y seguramente en otras disciplinas también, suele existir un apego emocional a las ideas personales y existe mayor resistencia para compartir el control creativo. La búsqueda por el reconocimiento y el éxito individual suele dificultar la colaboración y también genera conflictos dentro de los equipos.

Si bien en la actividad artística existe un terreno fértil para la multiplicidad de ideas y opiniones, estas diferencias también pueden crear conflictos y obstaculizar avances, porque cada integrante posee su propio enfoque y estilo que puede generar divergencias al emprender proyectos.

Ser parte de un equipo, no es juntarse ocasionalmente. Sin embargo... casi siempre *falta tiempo*. Las exigencias laborales, los compromisos para llegar a fin de mes, la vertiginosidad con que transcurren los días se hace cada vez más evidente. Y *la falta de tiempo* tornó la noción de trabajo en un sistema complejo, que no permite articular reuniones con la periodicidad necesaria e influye, inevitablemente, en la concepción de *inestabilidad*. Esta

variable, que ya había sido planteada en el libro *Breviario desde el arte y la ley*⁵, se agudizó con y tras la pandemia.

Pensaba que era una característica del trabajo con los sectores de mayor vulnerabilidad, pero no. Hoy se extiende con mayor velocidad en los ámbitos formales, los académicos y otras escuelas de educación pública, donde debemos agudizar la mirada si queremos alcanzar y practicar una verdadera inclusión y accesibilidad. Estamos casi siempre sujetos a lo incierto, vivimos situaciones de intensa precariedad, y también nuestros estudiantes afrontan cambios económicos abruptos, en contextos de violencia social y política. Un estado de situación que a los docentes nos exige desarrollar mayor maleabilidad, mejor intención de adaptación, buena predisposición para contener, escuchar y conversar. Sin dejar de ser críticos, tenemos que saber aprovechar obstáculos y adversidades como oportunidades para incluir y hacer más accesibles las metodologías educativas. En las páginas que siguen el lector encontrará algunas propuestas que recuperan esta perspectiva.

Del caos y la escritura, retorno a la presencialidad.

Luego de dos años, cuando volvimos *de golpe* a la presencialidad, vivimos otra situación de impacto general. Había que evaluar cómo unir todo el material virtual y aprender a dosificar los contenidos y materiales para la presencia en las aulas.

En algunos ámbitos académicos se proponía realizar clases bimodales, unir contenidos y producciones virtuales, con los ya conocidos. En otros espacios educativos se pedía pasar directamente a la presencialidad. Allí surgieron nuevas dudas e interrogantes. ¿Qué metodología emplear? ¿Cómo dosificar

los temas nuevos, los conocimientos y las acciones? La poeta y ensayista Alicia Genovese (citado en Racciatti, 2022) reflexiona en un reportaje que «la escritura es un gran caos que te hace constantemente buscar, agarrar la pala para escarbar la tierra y ver qué hay» (s.p.).

La cito porque considero que así hemos estado todas y todos, con los conocimientos que habíamos adquirido, tratando de encontrar cuándo, cómo, cuánto y por dónde seguir. Solo al andar fuimos descubriendo las mejores y posibles maneras de actuar.

Con la intención de acercar un abordaje lo más preciso posible a los capítulos que forman parte de esta publicación, yo misma me encuentro como Genovese, haciendo la compilación de los textos que cada uno me ha acercado.

En el **Prólogo**, la Pedagoga Graciana Perez Lus, actual Secretaria Académica de la Facultad de Artes, escribe acerca de los tiempos pedagógicos y de producción artística que docentes e investigadores de esta facultad tenemos en común, atravesados por los sentidos de igualdad en la diversidad en tiempos de pospandemia.

En el Capítulo 1, titulado ***Experiencias de igualdad en las aulas. Reflexiones sobre prácticas de enseñanza artística en la universidad***; su autor Leopoldo Dameno, presenta la investigación llevada a cabo por él dentro del marco del proyecto *Producción y Enseñanza de Artes y Diseño en la Contemporaneidad Latinoamericana en ámbitos académicos de la UNLP*, con proyección a otros contextos educativos alternativos. Indaga en relación a las prácticas de enseñanza y hace foco en el marco de los profesorados y licenciaturas de la Facultad de Artes. Aborda

la noción de experiencia pedagógica, la idea de igualdad en la enseñanza universitaria, la importancia de la educación artística en todos los niveles, ámbitos y modalidades educativas, y la especificidad de los trayectos de egreso a partir de las modificaciones realizadas para la realización de las tesis en disciplinas artísticas en todas las carreras la facultad de artes.

En el Capítulo 2, ***E-accesibilidad: perspectiva inclusiva en la universidad***, su autora la Dra. Silvia Andrea Cristian Ladaga nos invita a reflexionar sobre el recorrido de formación y aprendizaje dentro del proyecto de investigación «Producción y enseñanza de artes y diseño en la contemporaneidad latinoamericana en ámbitos académicos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con proyección a otros contextos educativos alternativos». Aborda junto al equipo de diseño en comunicación visual que coordina, la importancia de considerar la accesibilidad como una perspectiva inclusiva en las prácticas docentes que involucran el uso de tecnologías digitales en el ámbito de la educación artística y el diseño. Ella analiza los desafíos y oportunidades que surgen al integrar la accesibilidad digital en la enseñanza, con el objetivo de promover una educación equitativa e inclusiva para todas las personas.

En el Capítulo 3 titulado: ***Desafíos del diseño para una sociedad accesible: un enfoque reflexivo***; está escrito por Rocío Dupuy, Gisel Vanina Mazzeo y Danisa Mailén Di Tommaso y coordinado por la Dra. Silvia Andrea Cristian Ladaga, todas ellas diseñadoras en comunicación visual de la Facultad de Artes de la UNLP.

Ellas inician el capítulo haciendo referencia a la reflexión planteada en el marco de un congreso realizado en la Facultad

de Artes durante el año 2008 por los diseñadores en CV Silvia Fernández y Gui Bonsiepe, que dice así: «Sin diseño no hay futuro, y sin enseñanza nueva, no hay diseño para ese futuro».

Las tres autoras del capítulo se vieron involucradas durante el proyecto de investigación. Realizaron diferentes abordajes desarrollando estrategias en relación a la accesibilidad con el objetivo de visibilizar las necesidades e incumbencias en la producción del diseño para una sociedad que deja en evidencia, la importancia de hacer foco en la inclusión de distintos grupos sociales dentro del ámbito educativo.

En el Capítulo 4, titulado ***Enseñar arte retramando fronteras. La planificación maleable y la improvisación didáctica***; su autora Camila Bejarano Petersen, realiza planteos y abordajes pedagógicos en ámbitos populares y toma como dimensión compleja y transversal las variables de *lo inestable* y *lo contingente*. Propone algunos abordajes metodológicos que permiten conceptualizar sus efectos en términos de planificación y desarrollo de clases, talleres o actividades en y desde el arte. En particular, en relación a contextos de educación popular, de mayor o menor vulnerabilidad, empleando la categoría de improvisación didáctica y el despliegue de algunas herramientas: la auto-evaluación progresiva y la planificación maleable.

En el Capítulo 5, ***Cátedra Taller Complementario de Cerámica de la Facultad de Artes de la UNLP***; escribo sobre la *nueva cátedra* fruto de la creación cuando concursé en el 2008. Fundamento la decisión personal que realicé para los cambios conceptuales y pedagógicos dentro de la misma. El origen, la organización y propuesta de los proyectos personales o grupales de los

estudiantes que reúnen lo que sale de: escritos, toma de notas, ideas que parecen venidas por azar, fragmentos de lecturas o películas, noticias de diarios, tal vez poemas resignificados. Todos temas posibles para desarrollar con los materiales y técnicas comprendidas en la contemporaneidad, dentro del campo cerámico, acciones performáticas que van desde el barro crudo al barro cocido.

Una cátedra que se caracteriza por socializar las ideas, los temas, las diferentes propuestas y cómo con las preguntas del colectivo, las técnicas vienen por añadidura en relación a cada proyecto para llegar a la producción final. Metodologías y estrategias didácticas en las que todos y todas escuchan, aportan y al aprender compartidamente los contenidos se multiplican. Algunos de estos temas ya han sido tratados en el libro *Puertas de barro y fuego* (Dillon, Tarela & Melo, 2016)⁶, pero en este capítulo, realizo especial hincapié acerca de la *escucha* individual y grupal. De esta manera, respetábamos la diversidad y cada uno opinaba sobre su trabajo y el de los otros, modalidad que se evidenció con mayor claridad durante la pandemia y en el aula web. Una red que sostenía cuando cada uno exponía.

En el Capítulo 6, ***Blog de la cátedra taller complementario de cerámica: cuando lo inesperado se convierte en oportunidad y la oportunidad en plan de trabajo***, su autora Florencia Melo escribe sobre el origen, desarrollo y permanente actualización que realiza en el blog, creado por ella. Un material didáctico que, a diferencia de otros ámbitos académicos, siempre estuvo abierto para toda la comunidad educativa y artística nacional e internacional. Docentes, investigadores y artistas del país y el exterior pueden ingresar al mismo con solo teclear. Años

de trabajo individual y colectivo en el que integrantes de la cátedra también participamos acercando material y recursos pedagógicos. Ella explica cómo lo creó y la articulación establecida con los intereses y proyectos personales de cada alumno. El blog, en constante movimiento, articulado y adaptado a los intereses de cada cursada, y allí se exponían las producciones finales de los estudiantes.

En el Capítulo 7, Mariel Tarela escribe sobre el ***Aula Web de la Cátedra Taller Complementario Cerámica -CTCC-***. Realiza una interesante descripción entre la importancia de las herramientas para un ceramista, un docente, un formador de egresados que serán profesores y licenciados en otras artes y no en cerámica. Plantea cómo presentar una respuesta situada a las necesidades de adecuación de las herramientas de transmisión y apropiación de conocimientos para la especificidad del hacer cerámico, frente a diferentes contingencias. Además, plantea la importancia del cuerpo y el contacto humano con la arcilla, cuando evoca esa necesidad que ha tenido el ser humano desde las culturas ancestrales hasta la actualidad. Nos vincula con el alma y cómo salimos de la crisis provocada por la pandemia, cuando reflexiona lo que nos significó revisar para adentro, y describe cómo en un par de horas pasamos aquel 11 de marzo de la presencialidad a la virtualidad. Ella como profesora adjunta se encargó rápidamente del aula web, que se convirtió en la herramienta que tuvimos de manera inmediata a disposición, siempre apoyados por las páginas del Blog de Cátedra, Facebook e Instagram.

El Capítulo 8 titulado ***Inclusión como inscripción cultural. La ampliación de los universos culturales en el programa Centros de***

Actividades Infantiles (CAI), Ana Pifano relata sus experiencias educativas en ámbitos populares. En el año 2010, se crearon programas de políticas socioeducativas para el nivel primario del Ministerio de Educación de la Nación, ejecutados en casi todas las provincias argentinas mediante acuerdos con los ministerios provinciales. En el año 2016, comenzaron a descentralizarse. Ella reflexiona acerca del complejo abordaje para una inclusión educativa y la necesidad de una verdadera ampliación cultural. Según los documentos oficiales, el programa consistía en «ampliar el universo cultural y fortalecer las trayectorias escolares de los niños y las niñas que se encontraban en contextos de vulnerabilidad social, y que requerían mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios» (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, 2010, p. 8). Ana Pifano plantea los objetivos, el desarrollo, los recursos y obstáculos encontrados y realiza una entrevista a Mariel, tallerista del CAI EP 59 en la localidad de Villa Montoro en la ciudad de La Plata, quien participó y relata su experiencia. Mariel de la mano de Ana Pifano, realiza numerosos aportes, semejantes a las experiencias de Camila Bejarano descritas en el Capítulo 1, también desarrolladas en ámbitos populares.

Y en algunas **reflexiones finales**, planteo que este libro es un viaje teórico en el que nos sumergimos para acercarnos a la educación, enseñanza y producción de las artes y el diseño, y sus relaciones con el pensamiento pedagógico latinoamericano.

Dentro de este proceso nos encontramos ante diversas contingencias y desafíos que pusieron a prueba nuestra creatividad y adaptabilidad, en particular lo acontecido durante la pandemia causada por el COVID-19. Relato tanto aciertos

como obstáculos al realizar las prácticas inter y transdisciplinarias. Planteo qué sucedió con los intercambios metodológicos y acciones no programadas, las nuevas formas de enseñar y de aprender que adoptamos, y de qué manera algunos de los resultados causales -no casuales-, fueron incorporados como nuevos contenidos curriculares en algunas cátedras.

Y finalizo con el deseo de compartir lo aprendido, pensando a este libro como una pequeña brújula, que intenta ser parte de una construcción utópica. Es necesario reinventarse, porque esta actitud nos habilita para cambiar las dinámicas de enseñanza y aprendizajes. Prácticas que renueven las *maneras de hacer mundos* (Goodman, 1984) y los *modos de ver* (Berger, 2005) para habitarlos con mayor humanidad. No podemos transformar individualmente la historia. Es necesario tener sueños colectivos y realizables. De lo contrario, es imposible transformar la realidad.

Referencias

Berger, J. (2005). *Modos de ver*. Gustavo Gilli

Dillon, V. (2012). *Breviario desde el arte y la ley: entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Dillon, M. V.; Tarela, M.; y Melo, M. F. (2016). *Puertas de barro y fuego. Caminos formativos en la Cátedra Taller Cerámica Complementaria FBA-UNLP*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. (2010). [Cuadernos de Notas I](#).

Goodman, N. (1984). *Maneras de hacer mundos*. Visor

Ministerio de Cultura. (3 de agosto de 2020). Darío Sztajnszrajber: [“La pandemia hace colapsar ciertas estructuras y nos exige pensar de otra manera”](#).

Ministerio de Obras Públicas. (s.f.). [Guía práctica para un uso no sexista de la lengua](#).

Najmanovich, D. (2015). Interdisciplina. Riesgos y beneficios del arte dialógico. En E. M. Gómez Gómez y R. Arboleda Gómez, Diálogos sobre transdisciplina: los investigadores y su objeto de estudio (pp.395-408). ITESO.

Racciatti, E. (26 de enero de 2022). Alicia Genovese: [“La escritura te hace agarrar la pala para escarbar la tierra y ver qué hay”](#). Telam.

Notas

1 Denisse Najmanovich describe los riesgos y beneficios del arte dialógico en la interdisciplina, para las configuraciones vinculares en diferentes ámbitos y contextos.

2 En el Cap. 5. Relatos de prácticas docentes en ámbitos no formales en el libro (2012 y 2016- edición digital) del *Breviario desde el arte y la ley, entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico*, se enuncia a Vigotsky.

3 El filósofo y docente argentino Darío Sztajnszrajber, reflexionaba en una entrevista realizada en agosto de 2020, acerca de no romantizar el escenario mundial de la pandemia, y sobre lo que lo que esta situación nos demandaba

4 Ya durante el año 2022, el gobierno nacional recomendaba evitar el uso de arroba (@) y equis (x) en los textos en formato digital por una cuestión de accesibilidad, ya que un lector de textos utilizado por personas no videntes o con baja visión reproduce el término de forma literal y no interpreta el desdoblamiento de géneros. Por ejemplo: el término «ingenier@» lo interpretaría como «ingenierarroba» y no como ingeniero e ingeniera. Como sucede con el uso de las estrategias tipográficas

mencionadas, este recurso puede ser útil solamente para el discurso escrito, pero en la oralidad se plantea un problema fonético, ya que las expresiones no pueden pronunciarse.

5 Este libro fue el resultado final del proyecto de investigación que dirigí entre los años 2010 y 2015, titulado: «Arte e inclusión social». El mismo, estuvo dedicado a prácticas educativas y artísticas en algunos de los sectores con mayor vulnerabilidad y en contextos de encierro. El trabajo de investigación/acción, pivotaban de modo constante, problemáticas institucionales, inestabilidades para continuar con lo programado, y había que rever de manera constante las estrategias didácticas y metodologías propias del campo pedagógico, para construir renovados paradigmas educativos que se acercaran a las necesidades de los integrantes en los talleres.

6 Este es el libro de la Cátedra Taller Cerámica Complementaria. Allí se evidencian algunos de los trayectos formativos realizados hasta el momento de su publicación, en el año 2016, y se puede acceder fácilmente al buscar por el SEDICI.

CAPÍTULO 1

EXPERIENCIAS DE IGUALDAD EN LAS AULAS. REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD

Leopoldo Dameno

Experiencias de enseñanza en el marco de los profesorados y licenciaturas de la Facultad de Artes

La Facultad de Artes (FdA) es una de las instituciones más destacadas en educación artística superior del país, en materia de creación de nuevas carreras artísticas y crecimiento sostenido de matrícula, especialización y actualización docente pública y gratuita. Entre estas transformaciones destacamos que desde 2006 se impulsó la implementación gradual de las materias pedagógicas para los profesorados de todas las carreras de la Facultad. Los títulos de profesorados están orientados a todas las carreras que se dictan en la institución.

En este escrito se analizan las experiencias llevadas a cabo en las materias específicas de los profesorados en Artes Audiovisuales, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial y Diseño Multimedial: Fundamentos Pedagógicos de la Educación B y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza B. A su vez, se han

realizado importantes transformaciones en el área de trayectoria académica y egreso, específicamente en lo referido a tesis de grado/trabajos de graduación.

A continuación, se narran experiencias y prácticas de enseñanza en torno a estas cátedras y espacios académicos con el acento depositado en el enfoque de las pedagogías latinoamericanas¹ como experiencias de recuperación de voces olvidadas en el pensamiento educativo en nuestra región. Además, se explorará la experiencia específica del Programa de Tesis Colectivas Interdisciplinarias y su inserción en el debate acerca de las políticas de egreso en la universidad y las prácticas artísticas contemporáneas.

Fundamentos Pedagógicos de la Educación B²

La cátedra Fundamentos Pedagógicos de la Educación B (Prof. Titular, Graciana Pérez Lus) es una de las asignaturas que conforman los Profesorados de Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial, Diseño Multimedial y Artes Audiovisuales, en el cuarto año de las mencionadas carreras.

La materia aborda centralmente la relación entre docente, alumna/o y conocimiento a lo largo de los últimos doscientos años, y las variaciones de esta tríada en el tiempo desde un análisis pedagógico y filosófico (que se nutre de teorías científicas, fundamentalmente sociológicas y psicológicas), sin perder la perspectiva de conjunto de lo educativo expresada en el campo disciplinar de la pedagogía. La educación como campo de conocimiento, las concepciones acerca de lo educativo a lo largo de la historia argentina y latinoamericana, el estudio de las corrientes pedagógicas que atravesaron y atraviesan la

enseñanza -tradicional, escolanovista, tecnicista y crítica- son contenidos esenciales. Se abordan los sistemas educativos modernos de Occidente, con sus específicas expresiones en América Latina y particularmente en nuestro país. A su vez, se plantean distintos abordajes a la complejidad de los problemas de la enseñanza artística: problemas relacionados con la construcción epistémica del arte, con el estatuto histórico de la educación artística en la construcción moderna del conocimiento y su presencia en la política educativa, y con las influencias de las corrientes pedagógicas. Fundamentos B aporta nuevas reflexiones a este debate contemporáneo, propone líneas de discusión y análisis críticos tendientes a fortalecer este enfoque del conocimiento artístico desde lo pedagógico, atendiendo a lo particular y específico del campo disciplinar que define las carreras de nuestras/os estudiantes.

Ahora bien, desde su surgimiento en 2009 a la actualidad, la materia se ha visto modificada, ampliada y revisada en su marco teórico a la luz de los cambios que conlleva el devenir de la historia de cualquier cátedra. Las y los docentes nos formamos continuamente en la enseñanza, entendiendo ese acto de enseñar como un proceso (ciertamente) de aprendizaje de y con nuestras/os estudiantes. ¿Qué implica pensar en la educación pública hoy? ¿Cuántos interrogantes y preocupaciones que aquejaban en los inicios de nuestros sistemas educativos latinoamericanos persisten aún hoy con cierta vigencia? ¿Qué preguntas se hacían las y los docentes hace cien años y cuáles nos hacemos hoy en la actualidad? ¿De qué modo hacemos posibles prácticas de enseñanza de la pedagogía que aborden el estudio de la historia sin olvidar comprender cabalmente la escuela del presente?

Adriana Puiggrós, en su obra *De Simón Rodríguez a Paulo Freire* (2010) señala un desafío para pensar la noción de educación popular latinoamericana al comparar y *provocar* un encuentro entre estos dos autores. Freire es un referente generalmente ineludible en los planes de estudio de profesorado, aunque no siempre aceptado por el mundo académico con el mismo peso y valor que autores europeos. Ahora bien, el caso de Simón Rodríguez es más complejo: autor olvidado, oculto en las currículas pedagógicas de estas disciplinas, y negada su obra. Según Eduardo Galeano (2012) es «uno de los desaparecidos de la historia latinoamericana oficial» (s/p). Puiggrós va a presentar ideas similares: «el significante educación popular habita conflictivamente los discursos sociales, culturales y educativos» (2010, p. 39) y va a sostener la proposición acerca de que es en Rodríguez donde primero debiéramos rastrear los principales preceptos de la educación popular latinoamericana para sí, luego, reconocer que fue Freire quien «sacudió los soportes principales del sistema educativo moderno iberoamericano» (2010, p. 41).

La materia retoma este desafío de pensarnos desde lo latinoamericano como lo hicieron Rodríguez y Freire, entre otros/as autores/as que forjaron las bases de la educación popular en el sur de nuestro continente. La cátedra se propone este objetivo pedagógico y político, de recuperación de estas voces, integrándolas con las preocupaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje del arte. Carla Wainszok (2013) señala:

Creemos que es necesario revisar la historia de nuestras pedagogías no con un interés museológico, sino para buscar nuestros nombres, nuestros relatos, nuestras identidades como docentes. ¿Cuántas veces utilizamos un concepto sin

preguntarnos mucho por él? ¿Cuántas veces no podemos nombrar nuestras prácticas? ¿Qué relación existe entre nuestras intuiciones y el desconocimiento de las pedagogías latinoamericanas? (p. 36)

Abonamos a esta idea no sólo por su claro posicionamiento reivindicando nuestras realidades como sujetos latinoamericanos, sino también porque aporta enormemente a consolidar el hecho pedagógico en tanto dimensión posibilitadora de un cambio social. ¿Cómo construimos junto a nuestras/os estudiantes experiencias pedagógicas situadas socialmente en nuestro contexto y que realmente *nos nombren*?³ ¿De qué modo habitamos las palabras, los gestos, las aulas, las enseñanzas, las prácticas artísticas que conforman nuestras identidades? ¿Cómo nos nombramos? Estos interrogantes definen las búsquedas que nos guían como docentes de la universidad pública y gratuita. La educación como hecho político implica no sólo afirmar la cuestión de lo público (común a todas y todos) de las políticas educativas, sino también fortalecer y afianzar las posibilidades transformadoras que tiene la enseñanza en un marco de igualdad.

¿Cómo entendemos la noción de igualdad? Igualdad y desigualdad conforman un eje que tensa los debates en torno a la educación, las políticas públicas y las experiencias pedagógicas en nuestra región, tanto en la actualidad como en los inicios de los sistemas educativos latinoamericanos. Pensadores y educadores demócratas, liberales, conservadores, anarquistas, socialistas, etc., hasta incluso los planteamientos de educadores desescolarizantes⁴, han contribuido a este debate en diversos términos.

Desde el enfoque de Fundamentos B, la idea de igualdad en la obra de Simón Rodríguez es un faro en tanto apuesta a una educación democrática pensada desde una perspectiva *nuestroamericana* (Wainsztok, 2013). Rodríguez escribió y pensó la escuela de comienzos del siglo XIX a partir de su experiencia en cargos públicos que desempeñó acompañando al libertador Simón Bolívar, quien fuera su alumno en sus primeros años. Esa experiencia *rodrigueana* incluye, entre sus casos paradigmáticos, el de una escuela en Chuquisaca, Bolivia, en donde el venezolano desestructuró todos los parámetros vigentes en cuanto a inclusión educativa, el conocimiento escolar y su relación con el trabajo, permitiendo el ingreso de aborígenes, negros, pobres y marginados a la educación pública estatal. Dice Maximiliano Durán (2013): «En el caso de la educación, la desigualdad era mucho más notoria, degradante y extrema», y destaca que durante la colonia «era un privilegio de pocos y no un derecho de muchos» (p. 42). En ese contexto es que se inserta el pensamiento y la obra de Simón Rodríguez, y es a partir de su filosofía pedagógica igualitaria que cosecha el rechazo y la persecución de las élites aristócratas y conservadoras gobernantes de la época.

Recuperar hoy a Rodríguez es validar y revitalizar aquellas ideas negadas, perseguidas y olvidadas. Es volver a oírlo para que *nos hable* en un presente pedagógico plagado de controversias y luchas políticas en torno a la idea de inclusión. ¿Cuál es el lugar de la escuela en las democracias contemporáneas? ¿Cómo efectivamente podemos pensar más y mejores clases para la mayor cantidad de estudiantes que puedan ingresar y habitar nuestras aulas? ¿De qué manera se integra la universidad en este complejo trayecto que vincula la educación obligatoria con el

acceso al nivel superior? Es tarea nuestra el sostenimiento de estas discusiones, garantizar el debate y la concreción de políticas que efectivamente aboguen por prácticas pedagógicas inclusivas e igualitarias. En *Sociedades Americanas* ([1828] 1999) Rodríguez señaló: «escuela para todos, porque todos son ciudadanos» (p. 284) y nosotros sostenemos, al igual que Durán, que esa afirmación no es un mero planteo utópico como esgrimían sus detractores sino «un aporte original al pensamiento educativo del siglo XIX cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse dada su radicalidad y originalidad» (Durán, 2013, p. 54).

Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza B

«La escuela de la igualdad no es una escuela igualitaria o una escuela meritocrática; no es una escuela que tenga como objetivo un resultado igual para todos ni tampoco una escuela que ofrezca igualdad de oportunidades. La forma de la escuela incluye un supuesto o una opinión de igualdad al ubicar a los estudiantes de nuevo, repetidamente, en una misma posición desde la cual comenzar.» Maarten Simons y Jan Masschelein (2011)

Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza B⁵ se ubica en el quinto año de los profesados de las carreras de Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial y Diseño Multimedial. El objeto de estudio de la didáctica son las prácticas de enseñanza y, en el marco de las didácticas específicas, se focaliza en la educación artística (en este caso, artes visuales). La materia apunta a comprender, inicialmente, la complejidad en la cual se inscribe toda práctica de enseñanza, entendida como una práctica social intencional. La enseñanza es una actividad con

una gran carga de imprevisibilidad, atravesada por diversos conflictos y situaciones inciertas.

Para conocer al grupo con el que se trabaja y realizar un seguimiento continuo durante toda la cursada se recurre a la formulación de cuestionarios que indagan en las reflexiones que, sobre la enseñanza del arte, construyen cada una/o de las/os alumnas/os. Las preguntas iniciales —que apuntan a los motivos que las /os llevaron a elegir la docencia— se articulan y contraponen en el final de cursada, con aquellas referidas a la transformación del conocimiento que supone el paso por la materia. Generalmente, de ser una opción para obtener una salida laboral se arriba a la consideración de la docencia en toda su complejidad asumiéndose la responsabilidad, el trabajo y el compromiso que implica involucrarse en una educación para la democracia (Meirieu, 2013). Reflexionamos sobre la escuela, el rol de la educación artística, el lugar de las y los jóvenes en el escenario escolar y nuestras intervenciones docentes. ¿Cuánto y cómo podemos potenciar los aprendizajes de nuestras/os estudiantes adolescentes en las clases de arte? ¿Qué rol juega la educación artística en la escuela hoy? ¿Cómo intervenimos en las experiencias áulicas desde el campo del arte?

Masschelein y Simmons (2014) afirman que la escuela es el lugar de la suspensión de un tiempo productivo extra-escolar, de un tiempo competitivo y planteado bajo parámetros de eficiencia y eficacia y pregonan, en defensa de ésta, por la recuperación del escenario escolar como espacio de democratización de las oportunidades. Ante esta premisa se han promovido grandes debates y reflexiones en el campo de la pedagogía y la didáctica contemporáneas, se elaboraron numerosas estrategias de enseñanza y se han

superpoblado capacitaciones docentes, simposios académicos, congresos, etcétera. No corresponde al presente escrito la indagación minuciosa en este debate educativo, sino que nos centraremos en las experiencias de aprendizaje que se promueven desde nuestro campo de conocimiento.

En la cátedra trabajamos con una serie de interrogantes que entrelazan los contenidos del programa con los objetivos de la materia, y dialogan con los textos de autoras/es y las clases planteadas: ¿Cómo piensan la enseñanza de arte en las escuelas las y los estudiantes al iniciar la cursada del último año del profesorado? ¿Cuáles son las preocupaciones y los interrogantes más presentes? ¿Cómo se enfrentan al compromiso y a la responsabilidad pedagógica de realizar residencias docentes en escuelas estatales? ¿Cuáles son las ideas y concepciones sobre el lugar del arte en las escuelas que traen consigo? A partir del debate que proponen estas preguntas, promovemos la posibilidad de pensar(*nos*) también nosotras/os como docentes.

En línea con Phillipe Meirieu (2013) asumimos que la mayor transformación posible es aquella que concibe al pensamiento como desafío. El autor subraya la importancia de transmitir saberes emancipadores en línea con fortalecer una educación democrática. Esto implicaría recuperar la centralidad de la enseñanza estimulando en nuestras/os estudiantes que se atrevan a pensar:

El desafío mayor de una educación democrática es hacer que el pensamiento sea el eje de nuestra clase. Más que la evaluación, más que el control, más que los deberes: el pensamiento. (p. 13)

Meirieu focaliza en un pensar situado, que permita abordar los contenidos desde un enfoque de historización de los saberes (profundizar en el sentido de los saberes y sus modos de transmisión). Enseñar a pensar será —también— provocar y favorecer el sentido y el deseo de saber (Quintar, 2009).

Didáctica B es una asignatura que no se constituye meramente como el sostén de las prácticas en instituciones escolares, sino que promueve especialmente la reflexión como acción permanente. Se estudia desde el análisis de las principales referencias teóricas en el campo de la enseñanza (autoras/es latinoamericanas/os en su mayoría), a la vez que se aborda la reflexión a partir de tres momentos fundamentales: antes, durante y después de la práctica (Steiman, 2010). Este carácter reflexivo se sostiene bajo la idea de reconstrucción crítica de la enseñanza (Edelstein, 2011).

¿Es posible aproximarnos a la idea de igualdad a partir de estas premisas pedagógicas? ¿Cómo hacerlo desde la enseñanza del arte? Preguntarnos para pensar, preguntarnos para enseñar: ¿para qué es importante enseñar arte en las escuelas? ¿Cuáles son los saberes comunes a todas las disciplinas artísticas? Consideramos indispensable que la reflexión sobre nuestras prácticas recalce en la importancia de enseñar arte en las escuelas promoviendo experiencias de igualdad ante la disciplina. Como se dijo anteriormente, Simón Rodríguez sostenía que la educación debía ser para todos porque todos son ciudadanos; tal vez podamos parafrasear al gran pensador venezolano afirmando que debemos defender el espacio de la educación artística, para que todas y todos nuestras/os estudiantes produzcan, analicen y desarrollen experiencias en el campo del arte.

En este sentido, Gabriela Augustowsky (2012) trabaja una idea muy valiosa en torno al concepto de experiencia de John Dewey. Augustowsky señala que debemos visitar la obra del pedagogo y filósofo norteamericano a partir de la categoría de experiencia estética; esta idea toma al arte en la enseñanza como «actividad experiencial tanto en su producción como en su recepción» (p. 14), asumiendo como ejes el *pensar* y el *hacer* en la experiencia artística. Esta aproximación de Dewey a una idea de enseñanza igualitaria, corre el velo esotérico de la educación artística hacia una versión del arte entendida como experiencia estética para todas/os (Augustowsky, 2012).

Por último, cabe recuperar argumentos presentes en los marcos normativos actuales que defienden la presencia del arte en las curriculas escolares, y subrayan la importancia de la educación artística haciendo foco en su papel relevante como ámbito de la cultura, para fomentar la inserción al mundo del trabajo y a la construcción ciudadana (Ministerio de Educación de la Nación, 2010). Se destaca el rol del arte atendiendo a su especificidad:

[...] la Educación Artística centra su atención en los procesos de interpretación estético – artística. Esta última incluye saberes vinculados al desarrollo de las capacidades espacio – temporales y de abstracción para la producción poética y metafórica, entre otras. (p. 8)

Se potencian las capacidades que produce la enseñanza artística en diálogo con el contexto sociocultural y con otros saberes disciplinares, para:

posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro del territorio y con los demás. (p. 16)

Sobre estos pilares trabajamos en la universidad acompañando y formando a nuestras/os estudiantes como futuras/os docentes del sistema educativo obligatorio. Es a partir de estas consideraciones filosóficas y pedagógicas que se abordará una experiencia particular destinada al fortalecimiento del trayecto académico de las/os estudiantes cercanos al egreso a partir de la creación de un programa específico de tesis de grado/ trabajo final⁶.

La tesis de grado como instancia pedagógica

Entender las complejidades que intervienen en la educación pública en la actualidad implica inexorablemente abordar con compromiso y de manera integral la problemática de la trayectoria académica y el egreso de las/os estudiantes. La Facultad fortaleció el compromiso en esta tarea al crear, desde 2015, el Programa de Tesis Colectivas Interdisciplinarias, una política educativa en materia de promoción del egreso en las carreras de grado. Desde su creación hasta 2018 el espacio funcionó con la característica de programa, y se amplía en ese mismo año —siendo vigente hasta la actualidad— con el nombre de Dirección de Egreso, área dependiente directamente de la Secretaría de Asuntos Académicos.

¿Qué objetivos fundacionales tuvo y mantiene esta propuesta? Primero, el de observar las problemáticas en torno a la graduación que se manifiestan en las trayectorias académicas de nuestras/

os alumnas/os; segundo, poner en práctica una política integral de acompañamiento pedagógico y académico en la instancia de tesis y trabajo final, advirtiendo las dispares dificultades existentes entre todas las carreras; y tercero, abriendo un canal de diálogo auténtico con las experiencias y modalidades presentes en las prácticas artísticas contemporáneas.

La FdA viene trabajando de manera sostenida sobre ciertos problemas específicos del egreso en las licenciaturas. Las principales dificultades han sido que el reglamento académico que regulaba las tesis o trabajos finales planteaba un plazo excesivo de finalización que tornaba prácticamente irrealizable el proyecto; a su vez, la articulación con las/os directoras y directores suscitaba diversos inconvenientes, en tanto producía eternas listas de espera de estudiantes; también el carácter inorgánico del seguimiento docente de esos trabajos junto a problemas en la evaluación (divergencia entre criterios de directoras/es y evaluadoras/es) y dificultades frecuentes en torno a la escritura académica de los proyectos. Estos diagnósticos permitieron ejecutar acciones en vistas a promover nuevas reglamentaciones para las tesis. Se comenzó a contactar a estudiantes que adeudaban solo esta instancia de su trayecto académico, se realizaron talleres de acompañamiento sostenido para ellas y ellos y reuniones específicas con directoras/es y jurados. Además de estas iniciativas, se avanzó hacia un cambio más estructural: la modificación de la modalidad de tesis/trabajo final para la mayoría de las carreras de la FdA. Este cambio comenzó a ejecutarse a partir del 2020, partiendo de una primera y sustancial modificación: el cambio definitivo del término tesis al de «Trabajo de graduación» (TG). Esta decisión se sustentó en la compleja diversidad de formas que tomaba

la idea de tesis en nuestra institución, puesto que generaba innumerables discusiones: ¿un trabajo final académico centrado en la producción escrita? ¿Una obra/producción artística que dialogue con reflexiones y argumentos que den sustento a las decisiones estéticas y realizativas? ¿Qué relación estructural podría generarse entre ambos productos? Se puso en evidencia la falta de acuerdos en relación a las características y resultados esperables de los trabajos finales, y se pudo observar una impronta bien marcada de producciones escritas más orientadas a investigaciones propias del campo de las ciencias sociales, e incluso de instancias académicas de posgrado y no de grado.

Evidenciar estas dificultades nos hizo revisar y potenciar el carácter pedagógico de la obra final de un/a estudiante de grado, fortaleciendo la dimensión reflexiva de la producción escrita y haciendo que pueda conceptualizar esa producción artística. Entonces, lo que antes se dio en llamar «tesis» ahora se comienza a denominar «trabajo de graduación», y se reglamentó la realización de estos trabajos en el marco de las cursadas de los talleres de producción final del 5° año de las carreras implicadas. Se quitó la obligatoriedad de la figura de director/a, dando la responsabilidad del seguimiento y evaluación final de los TG a cada cátedra encargada de la cursada (una tesis de grado no debería establecerse rígidamente solo como una instancia de evaluación y calificación final aislada de los trayectos formativos). También se incluyó -en el nuevo reglamento- la posibilidad de realización de estas producciones en vínculo con instancias de extensión, con el objetivo principal de potenciar y jerarquizar el trabajo en territorio que muchas y muchos estudiantes ya realizan en los proyectos de extensión. Estas acciones generaron,

entre los años 2020 y 2022, un incremento del 41% de los títulos de licenciaturas de las carreras involucradas en este cambio⁷.

Ahora bien, ¿cómo pensar los trabajos de graduación en términos de igualdad en su potencial pedagógico? La experiencia de las tesis colectivas interdisciplinarias ilustra con claridad este planteo.

Asumimos que encarar una producción artística de un modo colectivo impone «la necesidad de comunicar ideas, para lo cual es necesario ordenar, jerarquizar»; e implica también «que esas ideas se van a ver siempre interpeladas, complementadas y modificadas por otras ideas» (Sirai, Dameno, 2016, p. 6). Este diálogo entre pares tiene sentido en tanto se vincula a las actividades profesionales en la contemporaneidad, las cuales se caracterizan por el cruce de las disciplinas artísticas, y son atravesadas también por su carácter colectivo. A través de esta concepción se intenta trascender la simple idea de grupalidad; no se trata de pensar a las y los estudiantes en ayuda *de* o *con*, sino de posicionarlas/os en instancias reales de interacción con pares. Lo colectivo no es una simple sumatoria de individualidades que constituyen una totalidad: nos habla de las posibilidades de desarrollo del aprendizaje de un/a alumna/o de forma autónoma, y el modo en que esas posibilidades se ven ampliadas en colaboración con otras y otros, retornando al planteo de Vigotsky señalado anteriormente. Siendo así, ¿por qué el trabajo final de grado se había distanciado de estas experiencias?

Sostenemos que los trabajos de graduación deben reflejar el carácter heterogéneo y abierto del universo actual de las producciones artísticas. Esta etapa no debiera ser la conclusión absoluta y definitiva del trayecto académico universitario, sino

que debería revitalizarse su inherente dimensión pedagógica: la tesis es una zona de aprendizaje. Cada estudiante atraviesa, como en cualquier trabajo previo en el trayecto de sus cursadas, pero en un grado mayor de complejidad, un sinfín de dudas e inquietudes, «certezas, apropiaciones, reflexiones, transformaciones y nuevas construcciones del saber, de ese conocimiento transitado a lo largo de la carrera» (Sirai, Dameno, 2016, p. 7).

Desde la confianza en las posibilidades que el acto educativo provoca, es posible promover, en la instancia de egreso, experiencias pedagógicas más igualitarias. Observamos la noción de igualdad en tanto se fomentan prácticas de un mayor grado de reflexión e interacción colectiva y cooperativa entre estudiantes, *desarmando* los rituales que han anquilosado la tesis en un lugar de imposibilidad y/o idealización, lo cual ha paralizado las trayectorias de estudiantes provocando en muchos casos el abandono de sus trayectorias educativas. Pensar la igualdad como axioma, como programa y no como destino final, del modo en que el maestro Simón Rodríguez propugnaba, es un difícil pero honesto desafío que se ha planteado la Facultad al propiciar la graduación de las/os estudiantes a través de tesis colectivas interdisciplinarias y actualizando los reglamentos de egreso para mejorar los aprendizajes.

Un caso paradigmático que abrió amplias posibilidades para las y los estudiantes intervinientes en el proyecto fue la tesis interdisciplinaria titulada *Lihuén: Cosa e' Mandinga* (2018, FdA). Este proyecto transmedia, basado en mitos y leyendas populares argentinas, se trató de una producción audiovisual y multimedial para niños de 5 a 7 años. Consistió en la elaboración

de una serie web animada, la creación de un videojuego y una aplicación para celulares/tablets en realidad aumentada.



Imagen de flyer promocional de la tesis colectiva interdisciplinaria.

El equipo de tesis de este proyecto se conformó por cinco estudiantes de la carrera Artes Audiovisuales, de diferentes orientaciones (dirección, dirección de fotografía, sonido, producción, guión) y dos estudiantes de Artes Plásticas, encargadas de la dirección de arte y el diseño de personajes. Como aporte a las reflexiones desarrolladas en este trabajo, se comparte un pasaje de la conclusión de un tesista integrante de *Lihuén, Cosa e' mandinga*:

En el marco concreto de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata resulta imprescindible abrir el debate a estas discusiones, a estos modos de producir y

de leer el mundo, que está fuertemente atravesado por lo transmedial y lo audiovisual. [...] podemos considerar que el proceso de realización de la tesis implicó, inevitablemente, un gran aprendizaje que sintetiza los elementos más significativos de mi trayecto universitario. [...] me gustaría concluir con la idea de que la tesis, lejos de ser un cierre, significa para mí un conjunto de puertas que se abren como punto de partida para la vida profesional, el trabajo colectivo y la construcción de producciones artísticas situadas, desde una realidad concreta. (Pellendier, A., 2018)

¿Por qué es identificada esta tesis como un caso significativo y relevante de este proyecto académico de egreso? Fue la primera tesis colectiva integrada por un gran número de estudiantes que, en un trabajo conjunto e interdisciplinario, desarrollaron un proyecto grupal que dio cuenta de las experiencias pedagógicas individuales a partir del intercambio y el aprendizaje mutuo en una única producción artística original. Consideramos que puede resultar inspirador conocer experiencias de este tipo que dan cuenta de la convivencia del mundo académico con el contexto social actual. Así es que los saberes se vuelven aprendizajes significativos, en tanto se desprenden de las búsquedas, deseos y necesidades de nuestras/os estudiantes, y no representan un contenido artificial que intenta asemejarse a algo cercano a la realidad.

En estos años, ya decenas de grupos de tesis han desarrollado sus trabajos de graduación, siendo acompañados pedagógicamente por docentes y otras/os compañeras/os a través de la articulación establecida por las políticas de egreso de la FdA. Desde nuestras aulas podemos ofrecer cambios que transformen prácticas educativas ajenas al contexto contemporáneo en experiencias de aprendizaje situadas. Es desde nuestra labor de docentes e investigadores (entendiendo

a estas dimensiones en una firme y constante vinculación) que podemos construir prácticas de enseñanza más igualitarias.

Referencias

Augustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

CNN México. (24 de octubre de 2012). [Eduardo Galeano sobre Simón Rodríguez](#) [Archivo de video].

Dameno, L., Sirai, A. (2017). [La interdisciplina en las tesis de grado de producción en la Facultad de Bellas Artes](#). Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL-IPEAL), FBA, UNLP.

Dillon, V., Grillo, G. (2015). *Educación y prácticas artísticas en la UNLP y otros contextos educativos populares argentinos y latinoamericanos* [Proyecto de investigación]. IPEAL, Facultad de Bellas Artes, UNLP. La Plata.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Resolución 111/10. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

[Muestra Lihuen: Cosa e´ Mandinga](#) (6 de junio de 2018). Audiovisual de la exposición de la tesis colectiva, Centro de Arte y Cultura, UNLP. [Archivo de video]. Youtube.

Pellendier, A. (2018). [Lihuén, Cosa e´ mandinga](#) (Tesis de grado).

Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.

Rodríguez, S (1999). *Obras completas*, vols. I y II. Caracas: Presidencia de la República.

Steiman, J. (2010). El análisis didáctico de la clase. En *IV Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la formación docente*. Universidad Nacional de Córdoba.

Wainsztok, C., Durán, M., López Cardona, D., Imen, P. y Ouvina, H. (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América* (Capítulos 2 y 3). Buenos Aires, Argentina: C. C. de la Cooperación.

Notas

1 Una corriente integrada por autores/as que rescatan el pensamiento educativo latinoamericano, específicamente el del pensador y educador venezolano Simón Rodríguez, está conformada por Carla Wainsztok, Maximiliano Durán, Pablo Imen, entre otras/os autoras/es. Wainsztok (2013) plantea: «¿Para qué leer a Rodríguez hoy? Para resucitar sus ideas. [...] Porque tenemos un sueño y es aportar a la construcción de las pedagogías nuestroamericanas, nuestras pedagogías.» Cabe destacar también, sin duda, el inmenso aporte de la obra de Adriana Puiggrós en el estudio de las pedagogías «iberoamericanas» en varios de sus textos (Puiggrós, 2010).

2 El autor de este artículo integró la cátedra, como profesor adjunto, hasta el año 2019.

3 Según el proyecto de investigación en el cual se enmarca este artículo, la noción de contexto es pensada desde este enfoque: «destacamos la consideración del contexto como actividad, situación o acontecimiento siempre en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje». En línea con la obra de Lev Vigotsky, se entiende que «el concepto de zona de desarrollo próximo o potencial, es un marco de referencia en tanto considera la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo situada histórico y culturalmente [...]».

4 Se sugiere consultar la obra de Iván Illich, *La sociedad desescolarizada* ([1971] 2011), Ed. Godot, España. Se destacan las críticas que este enfoque deposita sobre el tecnicismo pedagógico, pero no adherimos a las pedagogías desescolarizantes, en especial al posicionamiento de los defensores del illichismo que bregan por una educación por fuera de la gestión estatal.

5 Prof. Titular: Leopoldo Dameno.

6 Referiremos como tesis o trabajo final de modo aleatorio pues los planes de estudio vigentes nombran de esta manera a la etapa final de las carreras de grado. Actualmente, la denominación unificadora es **trabajo de graduación**.

7 Datos proporcionados por la Dirección de Políticas de Trayectoria y Egreso, Secretaría Académica, FdA - UNLP. Carreras: Artes Audiovisuales, Música Popular, Artes Plásticas.

CAPÍTULO 2

E-ACCESIBILIDAD: PERSPECTIVA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Silvia Andrea Cristian Ladaga

Introducción

Este capítulo se enmarca en el Proyecto B 307 «Educación y prácticas artísticas en ámbitos académicos de la UNLP y otros contextos de educación pública y popular latinoamericanos» de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Este plantea profundizar líneas de investigación dedicadas a la producción y enseñanza de artes y diseño dentro de la contemporaneidad latinoamericana en el ámbito de la mencionada casa de estudios, con proyección a otros contextos educativos alternativos y diferencia situada; y desde miradas que propicien pedagogías emancipadoras. En tal sentido, se abordará la importancia de incorporar la accesibilidad digital como una perspectiva inclusiva en las prácticas docentes que involucran el uso de tecnologías digitales en el ámbito de la educación artística y el diseño. Se analizarán los desafíos y oportunidades que surgen al integrar la accesibilidad digital en la enseñanza, con el objetivo de promover una educación equitativa y cognoscible para todas las personas.

Accesibilidad digital: conceptos y fundamentos

La accesibilidad digital refiere a la capacidad de garantizar que los entornos digitales, como sitios web, aplicaciones móviles y contenidos en línea sean comprensibles y operables por todas las personas, lo que incluye a aquellas con discapacidades (progresivas, crónicas o situacionales). Implica eliminar los obstáculos que puedan limitar la participación activa y autogestiva de los sujetos, para posibilitarles interactuar y beneficiarse de las tecnologías digitales.

Cómo definimos en anteriores textos, la «e-accesibilidad es una cualidad necesaria que procura la capacidad de comprender, utilizar e interactuar con ambientes, contenidos, recursos, productos y servicios por todas las personas en condiciones de autonomía, seguridad y sencillez» (Ladaga y Rangel, 2022, p. 25). Al tiempo que el *World Wide Web Consortium* (W3C) precisa a la accesibilidad digital como «el diseño y desarrollo de sitios web, aplicaciones y otros recursos digitales de manera que puedan ser utilizados por todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidades, independientemente de su hardware, software, idioma, ubicación geográfica o capacidades cognitivas y físicas» (W3C, 2008).

Al trasladar estos aspectos al ámbito educativo, la accesibilidad digital adquiere una importancia fundamental, ya que compromete a que todos los estudiantes, más allá de su diversidad, puedan acceder de forma plena a los materiales educativos así como participar en los procesos de aprendizaje en igualdad de condiciones. Esto implica presentar la información de múltiples maneras, de modo que los contenidos se adapten a las distintas necesidades de los estudiantes y se asegure su inteligibilidad y facilidad de uso.

En este sentido, y considerando que al mencionar *accesibilidad web* no estamos aludiendo en específico al desarrollo de sitios y plataformas, sino que se incluyen también los contenidos y recursos digitales, recuperamos la cita de Jesús García Fernández, asesor de la Oficina W3C que ya en el año 2007 enunciaba que,

La flexibilidad de uso y el conjunto de buenas prácticas que persigue la accesibilidad web, hace que la experiencia de utilizar la web sea más sencilla, se tenga discapacidad o no. Por todo lo anterior, la accesibilidad no puede ser considerada una condición de mejora a la hora de realizar y mantener un sitio web, sino requisito sin el que la Web pierde una de sus condiciones de partida: su universalidad (García Fernández J. en García Ponce, 2007, p. 105).

No podemos dejar de referir que a nivel internacional existen normativas y regulaciones que afrontan esta realidad social. En nuestro país, la Ley 26.653/2010 de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web de la República Argentina evidencia la relevancia de garantizar la accesibilidad digital en el ámbito de las instituciones públicas y privadas (esto comprende al ámbito educativo). En el artículo N° 3 expresa que,

Se entiende por accesibilidad a los efectos de esta ley a la posibilidad de que la información de la página Web, puede ser comprendida y consultada por personas con discapacidad y por usuarios que posean diversas configuraciones en su equipamiento o en sus programas, [...] [con en objetivo de] garantizarles la igualdad real de oportunidades y trato, evitando así todo tipo de discriminación.

Esto conlleva a que las instituciones educativas deben asegurar que sus plataformas en línea, recursos digitales y sistemas de

gestión del aprendizaje sean e-accesibles tanto para el colectivo de estudiantes como de docentes u operadores de plataformas y recursos digitales. Lo antecedente es fundamental para promover la equidad en la educación y favorecer la participación de sujetos con discapacidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, la accesibilidad digital se centra en suprimir las limitaciones de participación a todas las personas; con lo cual, desde el primer acto de proyectación y diseño de recursos digitales, se ha de implementar un método enfocado a la perceptibilidad, la operabilidad, la comprensibilidad y la robustez (W3C, 2022). Estos conceptos se detallan en The World Wide Web Consortium (W3C) desde hace años y son la base conceptual de las producciones digitales. Así, orientan con recomendaciones específicas los modelos de creación para alcanzar diseños accesibles e inclusivos.

En el ámbito educativo, supone garantizar que los recursos dispuestos en Red se realicen en la misma perspectiva accesible, de manera que sean operables en condición autónoma por la diversidad de estudiantes y del colectivo universitario completo. En este sentido, podemos mencionar que,

La educación inclusiva y la accesibilidad digital son dos temas que cada vez ganan más relevancia en la sociedad. Por un lado, se percibe la educación como un proceso de inclusión social, a partir de una igualdad de condiciones. Por otro lado, se aborda la tecnología de la información y la comunicación (TIC) como un medio irreversible que trae consigo nuevas exigencias y oportunidades de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos (De Souza Godinho et al., 2021, p. 3).

Cognición situada y accesibilidad digital

Antes de participar en este proyecto, como programa profesional e investigador, la educación en línea fue un motor que dió lugar a incursionar en nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje hace más de veinte años. Sea como complemento de la presencialidad, como aula extendida, como recurso de *flipped classroom*, como repositorio o como formación ciento por ciento en línea. La incorporación de las TIC se impuso mucho antes de que la pandemia diera el fustazo definitivo para integrar estas herramientas en todas las áreas y, por supuesto, en la educativa.

En la Argentina, las universidades hace años que disponían de plataformas *e-learning* y habilitaban a sus docentes a realizar cursos y formaciones que compatibilizaran la realidad digital cotidiana de los estudiantes con los recursos que proponía el sistema educativo.

La competencia digital docente (CDD), la alfabetidad visual, la accesibilidad digital, son temas que se empezaron a imponer en el debate de entusiastas y detractores y, que aún hoy, son discutidos. Sin embargo, al revisar legislaciones vigentes, normativas y convenios internacionales, estas nociones ya cuentan con un rol estratégico y protagónico relacionado con los derechos y responsabilidades de las personas, las instituciones y las empresas.

Asimismo, hay mucho redactado y traducido, no solo de reglamentaciones sino de experiencias, recomendaciones y posicionamientos sobre el tema. Lo más cercano a nuestro propio hacer —y que de alguna manera compila todo lo redactado en el proceso este proyecto de investigación—, es el libro *Accesibilidad*:

comunicación y educación para todas las personas (Ladaga et al., 2022), de descarga gratuita, que hemos compilado con la colega Luz Rangel. En esta publicación, las voces de los autores acercan conceptos, reflexiones y argumentaciones desde dimensiones políticas, sociales, culturales y técnicas para quienes somos productores en la actual sociedad digitalizada.

Parece relevante, sin embargo, mencionar que, «la Argentina se encuentra plenamente comprometida con la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS), el compromiso más ambicioso en materia de desarrollo desde los inicios de la Organización de las Naciones Unidas», (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto; s.f; s.p.). Este plan de acción fue firmado en el año 2015 y entre sus diecisiete objetivos y 169 metas asociadas, se encuentran los siguientes puntos que contextualizan la temática planteada:

- Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos;
- Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas;
- Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos;
- Reducir la desigualdad en y entre los países, que tiene que ver con lo que respecta al acceso a los servicios de salud, a la educación y a los bienes productivos, entre otros que también son correlativos.

Al retomar el título de este apartado, encontramos que la cognición situada refiere a,

un sistema en el que confluyen factores sociales, biológicos, corporales, ambientales y cuyas relaciones emergentes configuran la construcción de conocimiento. En esta medida, se vinculan áreas como la filosofía, la psicología, la neurociencia, la antropología, la biología, las ciencias de la computación entre otras, en un diálogo interdisciplinario (Domínguez, 2019, p. 110).

En este sistema, podríamos establecer una relación con los desarrollos desde la perspectiva del Diseño Universal¹ como marco de la accesibilidad digital. La incorporación de tecnologías digitales accesibles puede potenciar la cognición situada al habilitar a una mayor interacción, participación y colaboración de los estudiantes en los procesos de aprendizaje artístico y de diseño.

El paradigma de la cognición situada es una tendencia representativa de la teoría sociocultural propuesta por Lev Vygotsky y se basa en que el aprendizaje y la cognición se desarrollan en interacción con el entorno cultural y social. Según esta perspectiva, «el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza» (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Si nos enfocamos en la diversidad que constituyen los contextos educativos y quienes los componen, traducir las prácticas pedagógicas, las mediaciones y las particularidades del estudiantado situado implica considerar una complejidad que necesita de criterios y posicionamientos que los abarque y contemple.

En tal sentido, en el ámbito de una educación inclusiva, si la propuesta didáctica integra TIC -lo cual es propio de los contextos actuales de enseñanza-, se impone proporcionar a

los estudiantes entornos digitales accesibles y herramientas tecnológicas que les garanticen formar parte plenamente en los procesos de aprendizaje. De tal modo, favorecemos la interacción, la participación, la colaboración y la co-construcción en, por ejemplo, las actividades artísticas, de diseño o de cualquier otra área curricular.

Así, las tecnologías digitales accesibles habilitan un entorno inclusivo que permite a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, interactuar con los recursos y contribuir en las actividades de aprendizaje propuestas (Ladaga et al., 2022, p. 28). Para ello, tanto productores como docentes, debemos comprender algunas nociones sobre cómo disponer los recursos y contenidos para que estos no aparezcan como barreras de acceso. Para nombrar algunas: adaptación del tamaño del texto, contrastes suficientes, imágenes con texto alternativo incorporado, subtítulos en videos, entre otras posibilidades. Asimismo, es preciso tener en cuenta la opción de sumar herramientas asistivas para lectura de pantalla.

Agregamos una experiencia personal, que entendemos será ilustrativa. El cuatrimestre pasado del corriente año, 2023, reemplacé a un docente en una asignatura teórica. En este contexto, detecté, a partir de un ejercicio de sensibilización, que una estudiante presentaba una patología visual que requería de sistemas asistivos (magnificador, lector de pantalla o similar) para facilitarle el acceso a los contenidos. Luego de la clase conversamos y, entre otras cuestiones, expresó que se le dificultaba la lectura de los textos dispuestos en el campus virtual ya que estos se presentaban en documentos de formato pdf imagen y, por consiguiente, su lector de pantalla no podía interpretarlos. Como sabemos, este asistente lee los escritos línea

a línea. Pero, si el texto se presenta encapsulado en una imagen fotográfica, no puede detectarlo y, por lo tanto, no procede a la lectura. Para resolver la barrera de acceso que representa el documento, la estudiante debía pedir ayuda para convertir esas imágenes a un nuevo archivo, a través de la implementación de un traductor OCR (reconocimiento óptico de caracteres) que le dejase utilizar sus sistemas asistivos. Es claro que, con las tecnologías actuales, se pueden sortear obstáculos como el descripto y otros. Sin embargo, podemos determinar -muy a grandes rasgos- que, desde la perspectiva de la estudiante: 1) se comprometió su autonomía ya que debía pedir ayuda a una tercera persona para acceder al documento; 2) requiere de una serie de procedimientos suplementarios para hacerlo perceptible; 3) precisa de tiempo extra propio y de terceros involucrados; 4) se evidencia la invisibilización de su persona e individualidad; 5) posible afectación emocional. Desde la perspectiva del docente: 1) desconocimiento de la situación de la estudiante; 2) ignora o no atiende a los procedimientos para compartir documentos accesibles de manera que sean perceptibles; y 3) desatención sobre la diversidad que habita en su aula.

No intentamos con las líneas precedentes generar una exposición acusadora, sino reflexiva, sobre cómo proveer a nuestro contexto —sean estudiantes, usuarios, lectores, comitentes, espectadores— de materiales y creaciones perceptibles, operables, inteligibles, capaces de ser interpretadas y disfrutadas con autonomía e independencia.

La comunicación e intercambio mediados por herramientas y recursos tecnológicos accesibles pueden promover la colaboración entre los sujetos, ya que ponen en el centro de la

producción a la diversidad y experiencia de los usuarios. Por ejemplo, plataformas de diseño gráfico accesibles permiten a los estudiantes, además de recibir retroalimentación de sus compañeros y docentes, trabajar de manera conjunta en proyectos creativos; lo cual fomenta la cooperación y el aprendizaje social.

La incorporación de tecnologías digitales accesibles en los procesos de aprendizaje puede potenciarlo al posibilitar una mayor interacción entre todos sus actores; al tiempo que participan personas con diversidad funcional (sean estudiantes, docentes y servicios de la comunidad educativa). Un ambiente digital accesible funda un entorno inclusivo que promueve el desarrollo cognitivo y el aprendizaje significativo en los diferentes contextos sociales y culturales.

Herramientas y recursos digitales accesibles

La W3C explica que «hablar de accesibilidad web es hablar de un acceso universal a la web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios» (W3C-WCAG, 2022, s. p.).

La perspectiva de e-accesibilidad (para producciones de la web, entornos digitales y todos sus contenidos internos, entiéndase documentos, presentaciones, videos, etcétera) propicia la igualdad de acceso y de oportunidades a las personas con diferentes habilidades. El material de texto, audio y multimedia puede ser más fácilmente operable e inteligible a través de las tecnologías digitales. Además, al tiempo que da soporte a quienes poseen discapacidad crónica, lo hace también a

residentes de áreas rurales o en ocasión de discapacidad temporal o situacional (desconocimiento de idioma, contingencias comunes —como enfermedades traumáticas, ambientales u otras—, restricción de la mano dominante y uso provisional de la no dominante), disminución significativa de la agudeza visual —con o sin uso de gafas—, etcétera.

En la actualidad, las tecnologías digitales prevén la accesibilidad en el desarrollo de su software, con lo cual, al disponer de estas herramientas, nosotros como productores debemos activarlas e incorporarlas a nuestros métodos de creación. En especial, si contribuimos —activa y conscientemente desde nuestro hacer profesional— al derecho a la educación, a la información, a la comunicación y, sin duda, al arte para todas las personas. Solo para aportar a este texto un acercamiento, mencionaremos algunas posibilidades que contribuyen a la accesibilidad digital, y en especial a las aulas:

- Aumento del tamaño de texto y contraste: permite ajustar el tamaño de fuente y el contraste de la pantalla, lo cual facilita la lectura para aquellas personas con discapacidades visuales o problemas de visión.
- Lectores de pantalla: acceso a contenidos para las personas con ceguera o resto visual, al convertir el texto a voz o a braille.
- Subtitulado automático en videos: beneficia a estudiantes con discapacidad auditiva y ayuda a quienes poseen diferentes niveles de comprensión e idiomas.
- Lectura fácil: herramientas que adaptan el texto a estructuras sencillas y comprensibles con la incorporación de lenguaje claro; favorece a quienes presenten dificultades de comprensión lectora.

- Plataformas de aprendizaje en línea accesibles que cumplan con los estándares de accesibilidad web (ejemplo: Moodle o Canvas): estos entornos van validando la accesibilidad de los contenidos y actividades dispuestas.
- Software de diseño con testeo de accesibilidad incorporado, permite crear materiales educativos en esta perspectiva.
- Recursos de realidad virtual y aumentada que proporcionan la creación de experiencias inmersivas y enriquecedoras en el aprendizaje artístico y de diseño, promueve la interacción con los contenidos y las producciones.
- Plataformas de colaboración en línea: facilitan la interacción entre estudiantes y docentes en sincronía, promueven la participación activa más allá de la ubicación geográfica de cada actor (Google Drive, Slack, etcétera).

Reflexiones finales

Si objetivamos y nos plantamos unos pocos años en el futuro, la perspectiva escópica nos mostraría una época de explosión de la complejidad. Al situarnos en el hacer docente, parece que todas las miradas nos demandan una formación que va más allá de nuestra área disciplinar y que conlleva a los procesos de circulación y comunicación. A ellos, agregarles las perspectivas pedagógicas, las culturales, las situadas, las psicológicas -que nos ayudan a comprender las relaciones y emociones de los grupos con los que interaccionamos como profesores-. Además, se suman unas tecnologías digitales ubicuas que, en ritmo evanescente, aparecen fluctuantes como evolutivas y dinámicas; lo que implica las constantes actualizaciones de los sistemas para la mejora de su rendimiento y adaptación a las necesidades volubles de las personas y del mismo entorno tecnológico.

Frente a este panorama, es posible que pasemos por momentos de ofuscación y frustración al advertir que toda nuestra preparación profesional o experticia no son suficientes para compartirla directamente en las aulas. Esta realidad no es exclusiva del hacer docente, sino que abarca a cada una de las profesiones. Los actuales modos digitales de producción, circulación y comunicación son los materiales que hoy se combinan con los tradicionales y los propios de cada disciplina.

En esta línea, al admitir tal complejidad, no estamos repitiendo sintagmas de moda ni nuevos relatos de antiguos conceptos. Plantear condiciones de producción en perspectiva de accesibilidad digital es entender que, como docentes o profesionales del arte, el diseño y de la comunicación, los modos de realización deben atender a las nuevas -o no tan nuevas- materialidades e incorporarlas con sus riquezas o inconvenientes. Esto no significa desesperar e interpretar que debemos ser expertos en todos los conocimientos. Por el contrario, podemos ir adquiriendo algunos, poco a poco, de manera individual o grupal (a partir de cuerpos docentes, cátedras o colegiados), pero no negarlos.

Para esto hace años diferentes investigaciones, perspectivas, experiencias, grupos de trabajo, consorcios, etcétera, vienen desarrollando posibilidades de producción que aportan a la participación de las personas en sus derechos. En lo referido a la educación, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), la accesibilidad digital, el diseño de experiencia de usuario (UX) son fuentes en donde encontrar principios en los cuales fundar los desarrollos y creaciones. El DUA (que se funda en el DU) contribuye con tres principios iniciales e intenta abarcar a todas las personas:

Proporcionar múltiples medios de representación: aspectos perceptivos, lenguaje, expresiones y símbolos; función comprensiva.

Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: esfuerzo físico, expresión y comunicación; función ejecutiva.

Proporcionar múltiples medios de compromiso: captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia; función de autorregulación. (Universidad de Alicante Unidad de Accesibilidad Digital, s/f, s/p.).

Por un lado, se nos presenta una sociedad compleja y, por otro, la maravilla de los derechos que hemos conquistado para todas las personas. Inclusión es mucho más que integración. Los desarrollos accesibles son inclusivos.

Referencias

Alonso López, F. (dir.). (2002). [Libro Verde de la Accesibilidad en España](#). Diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras. Inerser. ISBN: 84-8446-048-7.

De Souza Godinho, S.; Rivela, C.V., Medrado, S. O.; Marmo, J.; Lanuque, A. (2021). [Educación inclusiva y accesibilidad digital](#). *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, Vol. 6 (249).

Díaz Barriga, F. (2003). [Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo](#). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

Domínguez, L. (2019). [«Cognición y emociones situadas: una mirada sobre el proceso de aprendizaje situado»](#) en *Diversidades e Inclusiones*. Universidad Católica de Pereira.

García Ponce, F. G. (coord.) (2007). [Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación](#). Serie Informes. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE-MEC), España.

Ladaga S. A. C. y Rangel, L. (Ed.) (2022). [Accesibilidad: comunicación y educación para todas las personas](#). Colección Transmedia XXI. Barcelona: Learning, Media, and social Interactions. Universitat de Barcelona.

Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (s/f). [La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una apuesta nacional](#) [Boletín].

Universidad de Alicante (s.f.). [Unidad de Accesibilidad Digital](#) [página web].

[World Wide Web Consortium](#) (W3C). (2008).

World Wide Web Consortium W3C (2022). [Principios de accesibilidad](#) [página web].

W3C-WCAG World Wide Web Consortium. (2022). [Introducción a las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web](#) (WCAG) [página web].

Notas

- 1 Diseño Universal: se lo conoce al diseño de productos y entornos aptos para el uso del mayor número de personas sin necesidad de adaptaciones ni de un diseño especializado (Alonso López, 2002).

CAPÍTULO 3

DESAFÍOS DEL DISEÑO PARA UNA SOCIEDAD ACCESIBLE: UN ENFOQUE REFLEXIVO

Rocío Dupuy, Gisel Vanina Mazzeo y
Danisa Mailén Di Tommaso

«Sin diseño no hay futuro, y sin enseñanza nueva
no hay diseño para ese futuro»

Silvia Fernández y Gui Bonsiepe (2008)

El siguiente capítulo se enmarca en el recorrido realizado por las autoras en el proyecto de investigación *Producción y enseñanza de artes y diseño en la contemporaneidad latinoamericana en ámbitos académicos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con proyección a otros contextos educativos alternativos*, radicado en el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata (FDA-UNLP), desarrollado entre los años 2016 y 2022. Se plantea reflexionar sobre distintos conceptos y realidades acerca de la inclusión desde la mirada del diseño en comunicación visual y la educación, tanto en una perspectiva conjunta como en su especificidad. En este proceso se encontraron términos como el de accesibilidad y el de Diseño Universal, relacionados a la producción digital y a la creación

de materiales didácticos. Estas son algunas de las nociones claves para comprender la responsabilidad del diseñador como generador y transmisor de contenidos, al ser su trabajo la comunicación de manera efectiva a partir de códigos visuales comunes entre el emisor y el receptor.

Durante el desarrollo del proyecto de investigación, se constató, a partir de un proceso de análisis y relevamiento, la existencia de materiales didácticos educativos que no eran completamente accesibles y tampoco cumplían con los criterios del Diseño Universal, el cual supone,

una perspectiva encaminada a lograr que la concepción y la estructura de los diferentes entornos, productos, tecnologías y servicios de información y comunicación sean accesibles, comprensibles y fáciles de utilizar del modo más generalizado, independiente y natural posible, preferentemente sin recurrir a adaptaciones o soluciones especializadas (Ginnerup [2010] en Ladaga, 2019, p. 116).

Posteriormente, se atravesaron los años de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el 2020 y el 2021 a raíz de la pandemia de COVID-19, en los cuales la digitalidad se hizo evidente al tomar un lugar preponderante en la vida cotidiana. Asimismo, hizo manifiesto que la accesibilidad en los contextos digitales es fundamental para asegurar que las producciones y la educación lleguen al mayor número posible de personas, sin que exista la necesidad de realizar adaptaciones. Estas circunstancias permitieron agilizar la generación de contenidos digitales en áreas de educación en las cuales anteriormente esto parecía un hecho inimaginable.

El objetivo propuesto para este recorrido se basó en transferir futuras prácticas artísticas a otros contextos universitarios o educativos alternativos, para consolidar estrategias didácticas y mantener la calidad educativa. También se planteó el promover la formación, inclusión y accesibilidad de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica docente, con la generación de espacios de formación en línea tanto para estudiantes como para pares, que respeten el concepto de otredad y diversidad para la inclusión social. Por todo ello, los dos ejes de trabajo e investigación estuvieron, desde un inicio, entre el diseño y la educación, así como en torno a la relación que se extiende entre ambos, lo que permite la elaboración de producciones accesibles para todas las personas.

En el primer artículo realizado, «Materiales didácticos inclusivos: una mirada desde el diseño» (2017), se relevó la disponibilidad de materiales didácticos inclusivos, principalmente en la Argentina, con el fin de determinar el área de vacancia en el desarrollo de tales producciones desde la perspectiva del Diseño Universal. Se establecieron así definiciones de *discapacidad* y de Diseño Universal. El primer concepto mencionado se describió a partir de la clasificación elaborada por el Ministerio de Salud de la Nación. En el artículo, se llegó a la conclusión de que es necesario recurrir a la adaptación de materiales didácticos para volverlos accesibles a distintas personas con discapacidad y, por lo tanto, se observa una escasez de aquellos que sí cumplen con las características del diseño para todas las personas. Además, el planteo de estos términos allanó el camino para la redacción de posteriores artículos. Sobre la noción de discapacidad, también es preciso aclarar que se analizó desde la perspectiva sostenida por la clasificación médica (auditiva, motora, mental,

visceral y visual). Sin embargo, a medida que se avanzaba con la investigación y las realidades sociales presentaban otro contexto como, por ejemplo, el mencionado ASPO o el desarrollo de las tecnologías, el término se amplió y pasó a comprenderse desde la perspectiva social, que postula que todos podemos ser personas con discapacidad, de manera permanente o temporal. Por ello, se entiende que el modelo social de la discapacidad,

se funda en que las causas de las discapacidades no son ni científicas ni religiosas, sino preponderantemente sociales, y en que las necesidades de la población deben ser tenidas en cuenta para su desarrollo y participación (Ladaga et al, 2022, p. 53).

De este modo, se debe pensar que la producción de materiales didácticos ha de ser proyectada y abarcar a la mayor cantidad de personas posibles, sin tener que depender de ninguna adaptación. Así, se sostiene que,

Perspectivas como el diseño universal, la accesibilidad universal y el desarrollo tecnológico conjugan condiciones de producción con el objetivo de contener la diversidad humana e incluir y garantizar tanto la operatividad como la inteligibilidad a todas personas... (Ladaga et al, 2022, p.52).

Con respecto a la accesibilidad, en los años posteriores al ASPO, inclinamos este concepto hacia la accesibilidad digital, gracias a la investigación sobre los materiales educativos que circularon durante ese periodo y su efectiva inclusión de todas las personas en la recepción. Asimismo, se relevaron sitios web de organismos públicos con altas cifras de visitas, a través del uso de *softwares* de validadores online y verificaciones manuales de accesibilidad

digital. A medida que el relevamiento fue proporcionando resultados, se descubrió que los cuatro principios del Diseño Universal —perceptibilidad, operabilidad, comprensibilidad, y robustez—, anunciados en las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web (WCAG) de la World Wide Web Consortium (W3C, 2022) no se ven representados y que, en la realización de contenidos de calidad para todas las personas, aún existe mucho campo para que los diseñadores lleven a cabo su labor.

Continúa siendo un desafío que los contenidos digitales sean accesibles, si se tiene en cuenta que desde 2010 la Argentina posee una ley que promulga la accesibilidad web, la Ley N° 26.653. Se torna necesaria, entonces, la creación de contenidos que puedan ser comprendidos y consultados por todas las personas. Es importante dejar de enfocarse en el concepto de audiencia ideal y lograr diseños que permitan la autonomía de las personas con diversas capacidades físicas, cognitivas y funcionales.

Por otro lado, es relevante destacar la diversidad tecnológica en la que se interactúa con las producciones digitales. Según los datos preliminares del último censo realizado en el año 2022, 88 de cada 100 argentinos utilizan celulares con acceso a internet (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, s.f.). Esto demuestra que esta variedad tecnológica complejiza y amplía aún más el campo a intervenir.

Diseño sin barreras

Como se expresó anteriormente, se considera que el diseñador como comunicador y actor social cumple un papel fundamental en la resolución de las problemáticas encontradas a lo largo

de este proyecto. Al respecto, Jorge Frascara (2000) enuncia que «se pueden reconocer dos áreas de relevancia en el diseño de comunicación visual: una es ayudar a posibilitar la vida, la otra es ayudar a mejorarla» (p.56). Así, es posible comprender la importancia del papel del diseñador para el desarrollo y el cumplimiento del Diseño Universal, al ser quien debe asumir la responsabilidad, en cuanto se dedica a la generación y transmisión de contenidos.

Por ende, se deben contemplar las distintas variaciones en los canales que atraviesa el mensaje para lograr una recepción satisfactoria; esto implica considerar no sólo los aspectos que hacen al interés del emisor, sino también el abanico de los diferentes factores que afectan a la recepción; ya sea externos —distintos contextos en los que pueden encontrarse los receptores—, o internos, lo que incluye las diversas discapacidades temporales o permanentes que estos posean.

De este modo, parece pertinente citar a Jesús del Hoyo Arjona, en la 6.^a Jornada de *Disseny per a Tothom*, quien comenta que,

[la responsabilidad comunicativa] en las que todos estamos incluidos y todos somos discapacitados reales y potenciales... con lo cual esa responsabilidad respecto a la configuración de los mensajes para que sean accesibles, comprensible a todos, es un punto de clarificación y de importancia de reivindicación de la relevancia de nuestra actividad respecto a la sociedad (Col·legi Oficial de Disseny Gràfic de Catalunya, 2023, s.p.).

Conclusión

El diseño, como así también la docencia, son profesiones que se van reconfigurando a partir de procesos sociales y deconstrucciones. Estas últimas dejan en evidencia zonas para desarrollar e innovar, lo que permite que ambos campos puedan y deban ser parte de una nueva realidad, donde la circulación digital es predominante. Por lo tanto, las producciones deben ser pensadas y realizadas considerando su alcance a todas las personas.

Aunque el proyecto de investigación haya finalizado, ha dejado mucho aprendizaje sobre el perfil del diseñador en su papel como docente y como comunicador, cuestiones que hacen a las incumbencias profesionales. Esto permite seguir construyendo a partir de las necesidades encontradas como también de las realidades que se vayan presentando. Por esta razón, resulta importante continuar con el desarrollo y promoción de la accesibilidad digital, e impulsar a que la formación universitaria refleje un grado de responsabilidad acorde a las circunstancias, sin olvidar ni dejar a un lado el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario que tal empresa conlleva.

Referencias

Collegi Oficial de Disseny Gràfic de Catalunya. (24 de mayo de 2023). [6ª jornada de Disseny per a Tothom](#) [Archivo de vídeo]. Youtube. [Vídeo de la Jornada](#)

Fernández, S. y Bonsiepe G. (2008). *Historia del diseño en América Latina y el Caribe*. Editorial Edgard Blücher.

Frascara, J. (2000). *Diseño para la gente*. Ediciones Infinito.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (s/f). [Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación](#). EPH. Cuarto trimestre de 2022.

Ley 26653 de 2010. *Acceso a la Información Pública*. 3 de noviembre de 2010. Boletín Oficial de la República Argentina

Ladaga, S. A. C. (2019). [La interacción en entornos virtuales y accesibilidad web. Plataformas de aprendizaje](#). Estudio de casos. [Tesis de doctorado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina].

Ladaga S. A. C., Dupuy, R. y Mazzeo G.V. (2022). [Circulación digital y accesibilidad en diseño. Producción y perspectiva inclusiva](#). *Bold. 60 años de Diseño en la Facultad de Artes. 1962-2022*. 51-63

Ladaga S. A. C., Mazzeo G.V, Dupuy R. y Di Tommaso, D.M. (octubre de 2017). [Materiales Didácticos Inclusivos: una mirada desde el diseño](#). [Objeto de conferencia]¹.⁹Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

World Wide Web Consortium W3C (2022). [Principios de accesibilidad](#) [página web].

CAPÍTULO 4

ENSEÑAR ARTE RETRAMANDO FRONTERAS. LA PLANIFICACIÓN MALEABLE Y LA IMPROVISACIÓN DIDÁCTICA

Camila Bejarano Petersen

Introducción

Conviene empezar este trabajo señalando que quien lo escribe, la autora, no es pedagoga. Es, soy, realizadora, investigadora y profesora. Esta aclaración parece importante y necesaria. Porque plantea los alcances de la propuesta y sitúa el lugar desde el cual la mirada aquí propuesta se configura. Ojalá que, así como quienes venimos del arte propiciamos puentes de escucha y de intercambio con otras disciplinas (y enfoques) omitiendo la exigencia de la super especificidad disciplinar, esta propuesta pueda leerse considerando la relación arte-experiencia-enseñanza, es decir, desde y a partir del arte.

Este trabajo se empezó a escribir antes de la pandemia de COVID-19. Desde entonces, la percepción de lo contingente atraviesa nuestra mirada sobre diversas esferas de la vida. Pero conviene recuperar, traer a la memoria, una distinción que tradicionalmente se establecía en el campo de la educación, según la cual en particular se vinculaba

a lo inestable con la vulneración en las condiciones en las que el hecho pedagógico tenía lugar. Incluso, la diferencia conceptual entre la llamada educación formal o no formal involucra a lo inestable como rasgo distintivo. Sabemos, no obstante, que las fronteras son maleables y que incluso antes de la pandemia lo inestable atravesaba también la práctica diaria de la educación llamada formal. No obstante ello, en la medida en que la vulneración de derechos profundiza la inestabilidad de variables materiales, simbólicas, temporales y espaciales, la reflexión práctica sobre sus alcances en la planificación deviene de particular importancia.

En tal sentido, las reflexiones metodológicas que a continuación se desarrollan, surgen de una experiencia personal y colectiva en el marco de Globo Rojo, taller de cine para infancias (Programa de extensión de la Facultad de artes, de la UNLP el cual dirijo desde el año 2010)¹. El taller se creó, inicialmente, con el objetivo de ofrecer un espacio de juego y creación audiovisual destinado a infancias. En particular, aquellas cuyo derecho de acceso a la cultura se encuentra vulnerado. Este objetivo inicial, vinculado a la extensión universitaria, a la enseñanza y al trabajo comunitario, paulatinamente se fue articulando con otro, el de la formación de estudiantes y graduados con capacidad de trabajo pedagógico comunitario desde el arte. Es decir, que enraizamos nuestra perspectiva a la práctica y metodología de la Enseñanza y Servicio Solidario, conocido como AySS (Tapia, N., 2003).

En el horizonte de dicho proyecto la experiencia fue demostrando la diferencia entre puente y abismo que caracteriza la relación entre la planificación y la práctica concreta. La bibliografía nos enseña, en general, que el vínculo tiene forma de puente, de continuidad deseable y posible. En tanto que

la experiencia pone de manifiesto el hiato, la discontinuidad inevitable, y más aún, imprevista.

Esa perspectiva fue dibujando preguntas cruciales, e incluso, aparentemente paradójicas, a saber: ¿es posible planificar lo contingente? Si fuera posible, dado su carácter novedoso o imprevisto, ¿qué tácticas y qué estrategias nos permitirían, abordarlo, pensarlo, planificarlo? ¿Cómo dimensionar lo inestable? Decimos que la premisa asemeja a un oxímoron -la unión de dos contrarios- y discute el modo tradicional en que se comprende la planificación. Habitualmente se apunta a establecer precisas secuencias didácticas, regidas por objetivos detallados que en la práctica concreta deberán desarrollarse. Es decir, que una buena planificación y una buena ejecución de la misma, debería respetar la secuencia, el orden y sentidos de las actividades, el aprendizaje propuesto. ¿Pero cómo planifico lo que de antemano, por razones diversas, no sé, ni puedo saber que va a ocurrir? Por ejemplo, en una oportunidad habíamos planificado tres clases secuenciadas en una casita barrial, para desarrollar en tres jornadas diferentes, con el mismo grupo. Pero el día que iniciamos el taller llovió muchísimo y la mitad de las niñas y niños no asistieron. ¿Qué hacer? ¿Cómo seguir? ¿Cómo modificar, o no, en el momento, y posteriormente, la secuencia didáctica planteada? Esta variabilidad en la configuración del grupo constituye una situación habitual en contextos de la educación popular, comunitaria o en contextos de encierro. Y se vincula a la dificultad para conocer de antemano al grupo que efectivamente asistirá al taller y si habrá o no continuidad entre sus asistentes. En el caso de nuestro proyecto se conecta, además, a la constitución del propio equipo de docentes talleristas, dado que se trata de una actividad voluntaria, no obligatoria y ad honorem, en la que participan estudiantes de diferentes carreras universitarias

de arte (o de otras carreras y disciplinas). Ello implica que muchas veces saber con precisión qué estudiantes participarán del dictado de cada taller deviene una verdadera incertidumbre, pues razones laborales, de estudio, e imponderables diversos impiden la confirmación certera.

El ejemplo permite comprender un tipo de variable que interviene en la posibilidad de que, lo que debería ocurrir, no ocurra. Y permite también, vislumbrar, que atender al contexto, a lo emergente y a lo contingente, no impide que se planifique. Al contrario, supone un trabajo específico de planificación dinámica, maleable, que permita intervenir sobre variables no previstas.

Con el objetivo de ofrecer un marco metodológico a propuestas pedagógicas caracterizadas por lo contingente y lo inestable, a continuación desarrollamos las nociones de planificación maleable e improvisación didáctica, que funcionan en el horizonte de la conceptualización desarrollada por Schaeffer en torno a la noción de experiencia estética (Schaeffer, 2008). Como se ha señalado, surgen de la experiencia personal y colectiva del taller de cine infantil Globo Rojo, orientado a infancias (entre 6 y 12 años) en situación de vulnerabilidad socio-cultural. Espacio que funciona vinculando la educación superior de grado y la educación popular.

Juego, arte, lo contingente y lo inestable: ¿es posible pensar lo impensado?

Si bien es cierto que aquellos que (se) inician en la docencia, y en arte en particular, se enfrentan en sus primeros encuentros con el estupor de la táctica fallida, para quienes lo hacen en contextos marcados por la vulnerabilidad la percepción

se profundiza por el vínculo entre desigualdad, inequidad e inestabilidad de las condiciones generales en las que se desarrolla la tarea. Como señala Verónica Dillon en torno a diversas experiencias analizadas en un libro que recupera experiencias de enseñanza artística en contextos marcados para la vulneración de derechos:

Lo inestable se convirtió en un reto para la formación de recursos humanos y para investigar acerca de oportunidades y amenazas. La heterogeneidad de los grupos, la diversidad de origen, de sexo y problemáticas son inevitables. Las situaciones que se producían aparecían como rasgos imprevisibles y determinaban modificaciones a la hora de implementar lo planeado (Dillon, 2012)

Pero ¿cómo definir a lo inestable? El diccionario nos dice que es aquello: *que no se mantiene invariante o inalterable en el mismo lugar o estado, por mucho tiempo*. La palabra está marcada por la privación que introduce el prefijo in. Algo falta. Algo que debería estar en un lugar o modo, no lo está.

Muchas de las instituciones en las que desarrollamos la tarea parten de esa condición: jóvenes privados de la libertad; infancias en casas de apoyo pues sus familias carecen de los medios para resolver ciertas necesidades (como alimento cuidado a contraturno de la escuela). Otras veces se trata de privaciones materiales y simbólicas. Pero la privación también caracteriza a las posibilidades del devenir en la tarea docente. Pero ocurre que, incluso desde las perspectivas de las pedagogías críticas, cuando se plantea que el docente debe interesarse y procurar el interés de sus estudiantes con los pocos o muchos medios con los que cuenta, la intención de

implicar al docente en la situación de aprendizaje soslaya, en cierto modo, que la cuestión material, concreta, de lo inestable es un límite, existe, atraviesa nuestra práctica y, es de modo concreto un límite a lo idealmente planificable. En general, me parece advertir que los enfoques pedagógicos nos plantean, acertadamente, qué es lo bueno, qué es lo que debe ser, qué aspectos propositivos considerar. Por lo que, en general, las experiencias concretas en las que lo impensado emerge como un obstáculo persistente, se diluyen en la conversación dolida o quejosa de docentes que no saben cómo encarar sus tareas. La frustración, la impotencia, el desgano son estados por los que transitamos dejando un rastro sin huella, sin producción teórica, una experiencia sin transferencia. Una dimensión de la práctica docente que tomó el nombre de el *malestar*, y ocupó, en particular, el trabajo de Deolidia Martínez (2002).

Dicho malestar, muchas veces, se vincula a la percepción de impotencia. Como la que surge cuando podemos percibir la dificultad, o se la pondera incluso en términos de fracaso, pero no podemos aprender de esa percepción. Es decir, no podemos, o nos sentimos incapaces para configurar, a partir de un diagnóstico, una experiencia como saber disponible a otras y otros.

Para recuperar un caso de discurso pedagógico que, acertadamente, nos plantea lo que debe ser una (buena) clase, retomaremos una clase virtual compartida por Liliana Sanjurjo durante la pandemia. En ella aborda, en particular, ¿qué es una clase? (Sanjurjo, 2021) Describe algunos atributos. En primer lugar, se refiere a que es una actividad compleja y a que es una construcción. Añade que es una actividad profesional fundamentada y contextualizada y que su desarrollo supone

un riguroso abordaje y diseño, pero que también requiere del ser creativos. Afirma que está atravesada por diferentes dimensiones: éticas, técnicas, teóricas, políticas - a las que, en el contexto del presente trabajo, sumamos estéticas y artísticas-.

Es interesante advertir que en esta síntesis de lo que es una clase no se describe ninguna categoría que dé lugar a lo imprevisto ni a su sombra.

Cuando se refiere a que debe ser creativo, se lo hace con una lógica casi de doxa, asociado a buscar modos de hacer atractivo o interesante el abordaje de un tema que podría no serlo. Atractivo e interesante se repiten en varios pasajes de su clase. Unas palabras después Sanjurjo retoma lo que define metáforas utilizadas por Spiegel para definir el rol del docente y la imagen en pantalla, la filmina, describe: Arquitecto, constructor, escritor, artista, narrador, diseñador, artesano, compositor. Analogías muy estimulantes, desde el punto de vista del empoderamiento, pero que, vistas desde otra perspectiva, eliden que el docente es (sólo) un docente. No una super entidad dotada de todas las pericias y saberes, de todas las profesiones enunciadas por el autor. Por otra parte, se elude, que no trabaja en soledad y que el sistema, o las lógicas institucionales son claramente co-formadoras de la actividad de los docentes. Desde ya, es necesario aclarar, que los aportes descritos son de vital importancia, pero que no se puede evitar ante la insistencia del *desajuste* entre la invitación a la complejidad y la complejidad de lo que efectivamente ocurre, o no ocurre, volver a preguntarse por el lugar que ocupa lo inestable y lo contingente en la planificación curricular. En este sentido, el presente recorrido se vincula, desde la experiencia docente universitaria, a la propuesta de Trillo, F. y Sanjurjo, I.

(2008) en *Didáctica de los profesores de a pie*, abordaje en el que las dificultades ostentan una escritura y un lugar central.

Entonces, conviene empezar con una invitación. Recuperar las experiencias en las que lo planificado y lo acontecido pusieron en evidencia lo contingente y lo inestable. Invito a quien lee estas líneas a rememorar. Repasar momentos, situaciones, espacios en los que una actividad, clase, taller, ciclo planificado no ocurrió como se había planificado o previsto. ¿Le invito ahora, a tomar nota: pensar, qué factores introducían ese hiato, esa imposibilidad o, bien, esa posibilidad otra? ¿Eran cuestiones que podríamos definir, de modo general, como azarosas, como lo referido a la lluvia y la inasistencia? ¿O eran cuestiones emocionales, vinculadas a resistencias o negativas a participar de las actividades propuestas? ¿Eran resultado de la dificultad del docente a replantear una actividad en función de estudiantes concretos? Cada una de estas preguntas esboza, de modo general, una condición: lo inestable no es homogéneo. Es decir, es complejo (formado por componentes des-homogéneos).

Incluso, podríamos preguntarnos si contingente e inestable definen la misma cosa, las mismas coordenadas. En este lugar, propondremos pensarlas de modo diferencial, puesto que la distinción nos permitirá desarrollar un movimiento central, dado por el paso del malestar a la capacidad de actuar sobre los emergentes.

Habíamos señalado que inestable se configura por oposición a lo estable: a lo que permanece igual así mismo en el tiempo y en el espacio. ¿Y cómo se define a lo contingente? El diccionario explica: posibilidad de que una cosa no suceda. Es interesante situar, en las dos nociones, dos modalidades diferentes del hiato

(de la diferencia) entre lo planificado y lo que efectivamente sucede, o no. En el caso de lo inestable, la condición de privación y mutabilidad nos enfrenta, en el límite, a lo que no puede preverse. Por ejemplo: Se corta la luz, llueve, me olvidé la caja con los materiales, faltaron asistentes o talleristas porque estaban enfermos. Lo inestable bascula entre la irrupción y la interrupción.

En tanto que lo contingente, la propia noción, plantea la posibilidad de cierta previsión en relación al no acontecer. Por ejemplo, si desconozco el hecho de que las lluvias dificultan la llegada de las niñas y niños al espacio donde se realizará el taller, ese factor (desconocido) opera como inestabilidad. Pero, si lo *reconozco* previamente como un factor de la contingencia en el acceso al lugar, puedo prever ciertas *maniobras* para redefinir la planificación en función de las presencias y las ausencias. Reconocer es que hubo un registro, una marca, que me permite advertir el vínculo entre un hecho y sus posibles efectos en el desarrollo de la clase. Es decir, que es a través del registro y de la evaluación (Tapia, 2003) - que podemos establecer el pasaje de lo inestable a lo contingente.

Podemos planificar proponiendo alternativas. Lo podemos definir como una planificación maleable. Ahora bien, para que aspectos inestables, no previstos, devengan contingencias (menor grado de imprevisibilidad) es central la tarea de registro y evaluación.

Si bien en este lugar no nos detendremos en particular en estas dos instancias, podemos referir al registro como la huella material, materializada, del desarrollo de nuestra práctica. Puede configurarse de modos diversos: por ejemplo, a través del registro de notas veloces o generales, a través del concepto

de resonancias². Audios que nos grabamos después de un encuentro. O bien, anotaciones más sistemáticas (breves evaluaciones, una bitácora en un espacio concreto). Ese material será la base, no exclusiva, de la evaluación, entendida como el análisis de las variables institucionales, emocionales, instrumentales, pedagógicas, lúdicas, y otras, que consideramos de relevancia para el desarrollo de los encuentros. Tanto en términos de dificultades como de acciones, propuestas, o de los recursos que ponderamos positivamente para el desarrollo de nuestros espacios de aprendizaje. En el caso de Globo Rojo también involucra juego, creación y compromiso-interés, participación activa de los niños e instituciones; así como de los estudiantes y graduados universitarios que participan año a año.

Planificación maleable: los pulsos de la acción. Planificación en dos temporalidades: el largo alcance y la escucha actual.

El mapa no es el territorio, recuerda Borges. El mapa es una representación, en tanto que el territorio es la complejidad, la singularidad y es, incluso, lo irrepresentable. Unas líneas arriba usamos la palabra maniobra que ofrece diferentes significados, como podría ser definir las acciones e intervenciones que se realizan en situaciones de urgencia para salvaguardar la vida de una persona. Es una palabra muy atractiva, porque resulta la fusión de dos voces: manos y obra. Y lo podemos vincular a la planificación como territorio de decisiones, intervenciones, complejas y, como señala Sanjurjo, donde ocurren hechos diversos y simultáneos. Esa complejidad demanda un poner manos a la obra: resolver sobre la marcha. En tal sentido, una planificación diseñada con objetivos anuales, o de largo alcance, permite delinear un horizonte, un mapa. Es fundamental.

Pero, en la medida en que la comunidad toma cuerpo, su singularidad y espesor, así como lo emergente, lo contingente y lo inestable, imponen una necesidad de ajuste constante. Esto, para la educación popular es clave y supone una proyección anual que se articula con planificaciones de corto plazo que van reponiendo dicha singularidad.

En Globo Rojo esa lógica fue cambiando, y cambia, en relación a los espacios y los proyectos puntuales. Pero, en el caso de un taller de carácter anual, que dimos por más de ocho años, establecimos dos modalidades del corto plazo: actividades complejas que requieren de más de una clase; y actividades de resolución acotada a una clase. Ello nos permitía, en caso de contingencias, como la climática, recurrir a la actividad autónoma en el caso de una asistencia restringida al taller. Lo importante es que esa actividad, por sus aportes prácticos, conceptuales o procedimentales, nutre la perspectiva de la planificación anual, no es un mero relleno. Y que al contar con un grupo de clases de estas características, con sus secuencias y materiales preparados, podemos proponerlas en los momentos en los que lo consideremos necesario o adecuado. Por otra parte, permiten una gran flexibilidad conectada con la escucha y lo emergente, en relación a las necesidades que surgen de quienes participan del taller. Si ponemos atención a sus necesidades, a sus intereses, así como a sus resistencias, esta planificación basada en propuestas de una clase o de pocos encuentros, permitirá la construcción colectiva del hecho pedagógico.

Por ello, esta dinámica del corto y largo plazo, vinculado a lo maleable, es central. Por ejemplo, en espacios como hogares o talleres donde no es posible saber si habrá continuidad de les

asistentes, o si lo planificado encontrará una respuesta favorable vinculada al interés de los talleristas, en nuestro caso infancias, será conveniente planificar actividades que puedan abrirse y cerrarse en un mismo encuentro, y que establezcan entre sí, semana a semana, una progresión implícita de saberes para aquellos estudiantes que puedan asistir a más de un encuentro. Pensando, incluso, modos de recuperar saberes y experiencias previas de modo colectivo -a partir de la experiencia de quienes ya participaron-.

La improvisación didáctica

En el recorrido que estamos proponiendo, vamos conectando la planificación a diferentes dimensiones de lo temporal. El tiempo atraviesa nuestras prácticas de modo complejo. Ciclos anuales, períodos regulares (por ejemplo, no es lo mismo planificar clases diarias que semanales, o quincenales). Hechos y situaciones que podemos prever (proyectar en el futuro) y hechos, situaciones, estados que irrumpen con grados diversos de imprevisibilidad (el presente y la diferencia entre inestable y contingente).

Una estrategia que proponemos, para atravesar dicha complejidad, es la dinámica del largo y corto plazo en la planificación. Ello nos permite contar con herramientas, tácticas, para tomar decisiones, e intervenir, en el decurso de una actividad que ya había sido planificada, pero que requiere redefiniciones. Ahora bien, un riesgo de la maleabilidad es que la tarea se torne inconexa (demasiado sujeta a lo inestable).

En tal sentido, la planificación anual permite una brújula estable que, por sus mayor umbral temporal -distancia entre la planificación y el desarrollo efectivo de los encuentros o talleres-, puede dar lugar a:

- a. El diseño de nuevos abordajes para las categorías que habitualmente debemos desarrollar; es decir, permite renovar.
- b. Permite la revisión de los postulados implicados en nuestra práctica docente. Por ejemplo, nuestras Teorías del arte (Cuaqueline, A. 2012); nuestra relación entre la Norma y la forma (Gombrich, 2000); la manera en la que pensamos las nuevas tecnologías y lo artístico (Buckingham, D., 2008).
- c. Facilita la previsión de actividades y materiales.
- d. Ofrece el hilo conductor entre actividades -aparentemente- inconexas.
- e. Potencia la articulación con otras instituciones.

La singularidad de la docencia en contextos comunitarios marcados por la vulnerabilidad, y por proyectos educativos con vocación de atender a la diversidad de las trayectorias y voces de sus estudiantes, está asociada a la complejidad como base epistemológica. Por ello, la complejidad opera como dimensión a partir de la cual se planifican las tareas. Se trata de atender a las manifestaciones deshomogéneas y contextualizadas del fenómeno. Como señala Clara Azaretto, desde la metodología de la investigación:

Nuestro punto de partida se basa en una concepción del objeto a investigar desde el modelo de la complejidad, es decir que el objeto es compuesto (componentes) y a su vez es parte o componente de otros objetos (contextos). Los contextos regulan el comportamiento de nuestro objeto de estudio, se establecen como interpretantes de éste. Ciertas propiedades del mismo se explican en relación con sus contextos a los que éstos a su vez los constituyen (2018, p. 24).

La valoración de la experiencia estética (Schaeffer, 2008) como dimensión que habilita el desarrollo cognitivo y la exploración lúdica; así como una *planificación maleable*, la *auto-evaluación* y la *improvisación didáctica*, como categorías que atraviesan las prácticas docentes en la enseñanza de arte en contextos alternativos, supone algunas variables centrales de cara a la planificación de proyectos de enseñanza del arte, en los que lo inestable no se torne un impedimento, sino una zona para el desarrollo de tácticas: acciones de corto plazo que dialogan con las de largo plazo (como la planificación anual o, más aún, con los objetivos generales de nuestros proyectos).

Como referimos al inicio, este trabajo tuvo una primera versión a principios del 2019, cuando la actual situación de confinamiento ligada a la pandemia no formaba parte ni siquiera, de las películas del género catástrofe. En este contexto actual, lo inestable, es más claramente una condición de nuestra existencia que una singularidad de ciertos contextos de enseñanza. En ese sentido, ha sido muy interesante el modo en que los problemas de transposición de la situación presencial a la virtual -lo inestable ligado al cambio de materialidad y lógicas del intercambio pedagógico- *provocó* en y a muchos docentes, la pregunta por el lugar, relación, vínculo con sus estudiantes. Lo inestable se manifestó así, como una posibilidad de escucha, no exenta de incertidumbres y tensiones, con potencialidad para transformar las prácticas docentes y recuperar la idea emancipadora de que el enseña también aprende.

Es habitual que se use la palabra improvisar con una connotación negativa. Desde el sentido común improvisar se asocia a hacer las cosas a la *marchanta* -en Argentina es una palabra ligada al

así-*nomás*-. Incluso el diccionario de la RAE dice: «Hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación». Propondremos, en este lugar, un cambio de perspectiva en base a una lectura asociada a la actividad artística, donde la capacidad de improvisar implica una ponderación positiva.

Para ello, partiremos de la formulación de Nachmanovitch (2001). Para este autor la improvisación se concibe como una práctica que se desarrolla en *tiempo real*, asumiendo decisiones sobre hechos y condiciones no previstas, que al hacerlo ponen en juego unos saberes y nociones resultado de un trabajo, práctica y saberes previos. El autor describe:

En cierto sentido uno se olvida de lo que aprendió; se sumerge en el caso mismo, y deja que su visión del caso se desarrolle en el contexto. Por supuesto que usa lo que aprendió; refiere el caso a esos conocimientos, lo comprende, se ubica en él, pero no deja que su preparación lo engeezca con respecto a la persona real que tiene frente a sí. De esa manera pasa de la competencia a la *presencia*. Para hacer cualquier cosa artísticamente es necesario adquirir una técnica, pero se crea *a través* de la técnica y no *con* ella. La fidelidad al momento y a las circunstancias presentes implica una entrega constante. Tal vez nos estamos entregando a algo delicioso, pero de todas maneras tenemos que renunciar a nuestras expectativas y a cierto grado de control. Abandonar la sensación de estar muy bien envueltos en nuestra propia historia (2001. p.27)

«Usar lo aprendido; pasar de la competencia a la presencia; crear a través de la técnica, permite, en relación a nuestro campo, comprender que sólo se puede improvisar si se ha planificado

-hay una base, un boceto incluso- y se cuenta con opciones (que resultan de la experiencia) para intervenir en el territorio de una situación concreta. La experiencia del docente deviene allí fundamental: improvisar es acudir a saberes previos que se actualizan ante la lectura de una situación concreta.

En tal sentido, se propone la noción de *improvisación didáctica* como modo de definir un tipo de intervención sobre las prácticas de enseñanza en arte que, atendiendo a emergentes -previstos o no-, permite ofrecer respuestas a demandas y condiciones que surgen del intercambio y que no podían preverse en la singularidad de su manifestación al momento de la planificación.

Al mismo tiempo, la lectura en tiempo real y la capacidad de modificar el desarrollo de una actividad, tomando distancia de lo planificado -éste *pasar de la competencia a la presencia*- es el resultado de una *auto-evaluación* que opera de manera constante. La evaluación, como plantea la perspectiva de Aprendizaje y Servicio Solidario (Catibiela, Buján Matas y Tapia, 2018), introduce un proceso transversal a todo proyecto pedagógico que se interroga por el vínculo con la comunidad. Surge de la tarea, forma parte de la planificación y se puede realizar mediante documentos escritos, charlas presenciales o virtuales; mediante balances de corto o largo alcance, audios, fotos, registros. A improvisar se aprende con el trabajo, no resulta de una ingenua idea de inspiración. Por ello, las bitácoras pueden ser muy útiles, como descripciones, breves, clase a clase de lo que eran los objetivos y secuencias didácticas en relación a lo efectivamente ocurrió. De allí podemos partir para evaluaciones y balances que pasen de la descripción al análisis y permitan considerar qué se había proyectado, qué elementos se

consideraron al momento de plantear un cambio o redirección, cómo ese cambio impacta o impactó, en término de objetivos, prácticas y materiales; y cómo se reorganiza la planificación a partir de estos cambios y continuidades. Es decir, que la improvisación didáctica requiere de instrumentos de trabajo que permitan la objetivación de lo emergente. Nuevamente el registro y la evaluación delimitan un territorio central en el paso de la experiencia al aprendizaje, e implica el paso de la evaluación a la auto-evaluación.

Para cerrar, podemos señalar que es posible que lo inestable y lo contingente formen parte de nuestra estrategia y se transformen en recursos prácticos concretos, en la medida en que la planificación bascule entre la guía y el horizonte, y comprendamos que es un modo más de *hacer mundos*³. Pero mundos en los que, las resistencias, los imponderables, las privaciones, pueden, muchas veces, operar como muros infranqueables. Omitir dicha dimensión, me parece, es un poco como si negáramos al inconsciente. Y si ello ocurre, lo más probable es que el muro se transforme en síntoma.

Bibliografía

Azaretto, C. -coord- (2017), [Investigar en arte](#). La Plata, Argentina: Edulp.

Belinche, D. (2017), *Diez formas de arruinar una clase*. La Plata, Argentina: Malisia.

Bejarano Petersen, C. y Ramacciotti, B. (2021) [«Arte audiovisual e infancias»](#). En Pellegrino, L. (comp.) *Historias de la comunidad en pandemia. Relatos de solidaridad*, La Plata, Argentina: EDULP.

Bejarano Petersen, C. (2020), [Territorios del juego audiovisual. Audiovisualización, infancias y educación.](#) La Plata, Argentina: Revista Metal, Facultad de Artes, UNLP.

Bejarano Petersen, C. (2019) [«Apantallados: Las infanci@s en \(el\) juego en la expansión audiovisual»](#) en Scarnatto, M. y Amilcar F. De Marziani (compiladores), *Investigar en Cuerpo, Arte y Comunicación*. Perspectivas e intersecciones en la producción de conocimiento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:Teseo Press.

Buckinham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina: Manantial.

Catibiela, A., Buján Matas, P., Tapia, M.N. (2018), [Aprendizaje-servicio solidario en las artes](#), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLAYSS, 2018.

Camblong, A. M. (2009), *Habitar la frontera* en deSignis Nº 13. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La crujía.

Cannova, P. (2014), El trabajo docente cooperativo como herramienta alternativa en la inclusión educativa de calidad. La Plata, Argentina: Prospectiva - Revista de Educación del Colegio Nacional - UNLP; no. 1.

Cauqueline, Anne (2012), *Las teorías del arte*. Bs As.: Adriana Hidalgo.

Dillon, V. (2012) *Comp. Breviario desde el arte y la ley. Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico* La Plata, Argentina: Papel Cocido.

Goodman, N.(1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid, España: Ed. Visor. Col. La balsa de la medusa.

Gombrich, E.H. (2000). *Norma y forma. Estudios sobre el arte del renacimiento*, 1. Madrid, España: Debate.

Massi, A. (2008) «El concepto de praxis en Paulo Freire». En Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Bs As.: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Nachmanovitch, S. (2001). *Free Play*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Sanjurjo, L. (2021), [La organización de la clase en canal de youtube Residencia Docente Ciencias de la Educación](#) - Rosario, Argentina: FHy A – UNR.

Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Schaeffer, JM (2004), *La experiencia estética*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Marca.

Tapia, G. (2003). Autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela. Documentos de Trabajo. México DF, México: SEP-SEB-DGDGIE-PEC.

Wood, L. (2017). *La lógica en la creación. La ciencia, el arte, la vida cotidiana*. En «Investigar en Arte». La Plata, Argentina: EDULP.

Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. México DF, México: CENAGE Learning.

Notas

- 1 Puede ampliarse información sobre Globo Rojo y sus propuestas en Bejarano Petersen, C. y Ramacciotti, B. (2021) «Arte audiovisual e infancias». En Pellegrino, L. (comp.) *Historias de la comunidad en pandemia. Relatos de solidaridad*, La Plata, Argentina: EDULP. Y en Bejarano Petersen, C. (2020), *Territorios del juego audiovisual. Audiovisualización, infancias y educación*. La Plata, Argentina: Revista Metal, Facultad de Artes, UNLP.

2 El eje registro, evaluación y comunicación constituyen, desde la perspectiva del Aprendizaje Servicio Solidario, ejes transversales que atraviesan la totalidad del desarrollo de un proyecto. Personalmente conocí la noción de resonancia a partir del taller desarrollado por Belén Chaparro y Diego Manrique, en el marco del Programa de Apoyo «Aprendizaje-Servicio Solidario en las Artes» de CLAYSS. Podríamos sintetizar a la noción de registro vinculado a la resonancia, se vincula a la escritura, narración, grabación (por ejemplo un audio), de los sentidos, inquietudes, preguntas, o afirmaciones, que se generaron a partir de una situación, experiencia, pedagógica concreta. Es, inicialmente, una escritura intuitiva que en la puesta en serie de otras escrituras, y analizada, permitirá configurar una evaluación. En este sentido, la evaluación supone un mayor grado de sistematización y articulación conceptual.

3 Referimos al nombre de la obra *Maneras de hacer mundos*, del filósofo Nelson Goodman (2001).

CAPÍTULO 5

CÁTEDRA TALLER COMPLEMENTARIO DE CERÁMICA. FACULTAD DE ARTES DE LA UNLP. NUEVA CÁTEDRA.

Verónica Dillon

La dignidad del que espiga¹
Agnès Varda (2000)

A inicios del año 2008, cuando concursé el cargo de titular para la cátedra que se creaba –Taller Complementario de Cerámica con modalidad cuatrimestral– presenté en la fundamentación y objetivos, junto con el programa de contenidos curriculares, estrategias pedagógicas que incluían un desafío para las clases. Se comenzaba a imbricar teoría y práctica, mediadas por el desarrollo artístico en la producción final de un proyecto personal por estudiante o grupo. En la misma daba por terminado con aquel paradigma tradicional de enseñanza y producción dentro del campo cerámico en el que se dejaría de priorizar la construcción de dos o tres cuerpos geométricos con técnicas básicas, acompañados por alguna tesela o plancha para la aplicación del color. Un tema ya descrito en el libro de cátedra *Puertas de barro y fuego*².

Con esta modalidad, como quien espiga, selecciona y entrelaza los contenidos necesarios y experticias de otras disciplinas, la cátedra abría las puertas a nuevas preguntas, curiosidades, rumbos y estrategias metodológicas, para ampliar la mirada y dialogar con el material a medida que en los contenidos aumentaba el nivel de complejidad y continuidad.

En el nuevo currículo incluía prácticas de investigación de los recursos cerámicos y otros materiales, sus transgresiones técnicas por inclusión a las pastas, y otras improvisaciones con las que un artista plástico y visual puede trabajar como quien recolecta lo que encuentra a su paso, tal como sugiere Agnès Varda en su documental.

De este modo durante su trayecto cuatrimestral, cada estudiante podía vincular los elementos comunes a todos los lenguajes artísticos, el tiempo, el espacio, los materiales, las formas; junto a los contenidos específicos de su carrera de básica con los que adquiriría del campo cerámico y de otras disciplinas, todos mediados por los contextos situados en los que vivía. Desde el inicio del programa siempre se planteó la necesidad de que aprendan a situarse en la historia y realidad para comprometerse críticamente. En palabras de Noam Chomsky, aprender a interesarse para *cuestionar todo*³ y no reiterar viejos paradigmas (Reartes, 2015)..

Mi deseo y el del equipo que me ha acompañado a través de los años, ha sido trabajar para cambiar el perfil del egresado como futuro profesor, investigador y productor artístico, entonces tanto los contenidos como las pautas de trabajo estuvieron siempre adecuadas a las demandas que la sociedad actual necesita.

A lo largo de mi carrera profesional, pude adquirir una trayectoria importante a nivel público y privado. De toda la experiencia recopilada pivoteaban varios ejes para organizar grupos, contenidos curriculares, programas y prácticas educativas en diversos ámbitos y modalidades de trabajo. Ya sea como Coordinadora del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), como Jefa de Departamentos en Artes, como Coordinadora Areal en la escuela de Proyecto 13 para Peritos Mercantiles, entre otros.

Tres de aquellos ejes me mantuvieron y mantienen ocupada y en estado de alerta, pero no intentan ser, ni son, métodos o paradigmas que garanticen a otros profesores guías para el planteo de sus programas. Son, para mí, un marco de referencia y me han resultado útiles ante diferentes adversidades, estrategias para rever y evaluar las prácticas docentes y artísticas. Están enunciadas en la Introducción y son cuestiones vinculadas a la formación de equipos de trabajo, a las inestabilidades propias al ámbito educativo en cualquier modalidad y ámbito; y a la necesidad de trabajar interdisciplinaria y colectivamente.

Los grupos que cursan los talleres de las cátedras complementarias son aquellos que no las eligieron como cátedras de orientación básica. Por ejemplo, el que se inscribe en la cátedra Taller de Cerámica Complementaria, antes optó por alguna de las cátedras básicas de: Grabado, Escultura, Escenografía, Dibujo, Pintura, Muralismo. En otros casos se trata de alumnos de las carreras de Historia del arte, Audiovisuales, Música, Diseño Industrial, Diseño y Comunicación Visual, que pueden elegirlo como seminario optativo.

Al cursar en cada taller complementario adquieren conocimientos con enfoques teóricos y técnicos inéditos que colaboran en la construcción y producción de sentido en su producción artística y como futuros docentes e investigadores.

Cuando las subjetividades conviven en los espacios de los talleres, se producen encuentros e intercambios no sólo de temas. Se comparten además, hallazgos conceptuales, individuales y grupales. Nacen los vínculos necesarios para intercambiar y socializar. Se relacionan y colaboran para complejizar a nivel grupal, construcciones metafóricas de la realidad.

Metodológicamente, cuando involucramos diversas disciplinas, todas cooperan porque aportan nuevos elementos, otros contenidos y distintas tecnologías que propician la experimentación. Unidas a lo lúdico, el valor simbólico presente en el objeto artístico y la enseñanza en arte, facilitan la acción de entrelazar elementos propios y comunes de cada lenguaje artístico de manera inter y transdisciplinaria. Y aquí no importa la edad. He realizado este mismo tipo de trabajos con niñas y niños de 3 a 12 años en el taller de Juglerías, y luego cuando formamos la cooperativa de educación artística: Taller de Musideas. En el, trabajé con propuestas semejantes a las Escuelas de Educación Estética de la Provincia de Buenos Aires, desde el año 1984 por aproximadamente 6 años y en mi propio taller.

Algo de historia

Como docente investigadora de la Facultad de Artes, adjunta de la cátedra de Cerámica con Orientación Básica y profesora a cargo de las cursadas Complementarias, ya había realizado cambios en los contenidos programáticos divulgados en

numerosas publicaciones, y en el libro *Estrategias de producción en los desarrollos espaciales cerámicos* (2005).

En el ámbito diario observaba a los estudiantes que ingresaban al Taller Complementario -que en ese momento dependía de la Cátedra Básica de Cerámica- que durante su tránsito por el taller, era laxo. Se ralentizaba. Sus procesos de producción artística eran prolongados y no por ello mejoraban durante los dos años de cursada. Pero igualmente rescataba, antes de la revisión de planes y de concursar como titular en el año 2008, que podían manejarse con mucha libertad para el uso del color y que eran arriesgados con las técnicas enseñadas en relación a los estudiantes inscriptos directamente en la cátedra Básica de Cerámica.

Al observar sus acciones, veía que poseían destrezas y libertades similares a las utilizadas por los niños al trabajar con distintos materiales. En este punto me refiero al uso del espacio, la manipulación del volumen y el acompañamiento del cuerpo con el gesto sobre la arcilla. Todos los planteos que desarrollaban en sus proyectos de trabajo eran descartados si no les gustaban, logrando desprenderse rápidamente de normas y prejuicios ajustados. Trabajaban la materialidad de un modo liviano al armar y desarmar, con mayor rapidez. Pero lo más importante era la intromisión y el carácter de irreverencia que desarrollaban para el tratamiento del color, siendo este un tema complejo para la enseñanza y tecnología tradicional cerámica. Esas independencias, autonomías y frescuras -particularmente restringidas en la educación para los ceramistas- posibilitaban acciones que debíamos recuperar y cuidar en la *nueva cátedra*. Al verlos trabajar, reparaba en la potencia pasajera que aparecía y desaparecía con cada búsqueda, selección, elección y transgresión de técnicas. Sus

gestos me evocaban los movimientos corporales de los chicos. El uso del espacio y el tiempo que empleaban para resolver a último momento sus proyectos, y las caras frente a sus aciertos o fracasos al inventar técnicas y transgredir lo preestablecido. Comparaba ese estado de inocencia con la seriedad de la formación tradicional para los ceramistas de carrera, y deseé que esas acciones formaran parte del nuevo currículum. Era la oportunidad de construir algo diferente dentro de la educación, enseñanza y producción en el campo cerámico a nivel académico.

En los planes viejos, la cursada era de dos años, luego pasó a un año y el tránsito de los alumnos por el taller no resultaba acorde con los desarrollos y producciones finales. Notaba que algunos de ellos abandonaban las cursadas, perdían el ritmo, el entusiasmo, y que la actitud sobre la materia se disipaba. Las decisiones para concretar el proyecto se dilataban. También me arriesgo a decir que se aburrían. Algo estaba mal. En ese momento, como sabían que tenían dos años, demoraban sus entregas. Sentían que tenían tiempo y cuando llegaba el momento de las mismas, el tiempo tampoco alcanzaba.

Con los cambios de planes del año 2008, la cátedra pasó a ser cuatrimestral y todo se dio vuelta. Me retiré de la cátedra Básica de Cerámica, me presenté para concursar y logré instalar las *Jornadas de Quemar a cielo abierto* para cada cuatrimestre.

Inicialmente se realizaban en el patio de la Sede Central de la Facultad de Artes, y con el tiempo pasamos al patio de la Sede Fonseca, porque los estudiantes tenían que aprender de manera directa a construir hornos, y ver cómo eran los procesos de transformación físicos y químicos que se producían sobre los

elementos que componen el campo cerámico. Tierra, agua, aire, fuego y otros elementos, que hoy son considerados en la contemporaneidad.

En cada turno y por estudiantes, modelaban tres objetos que formaban parte de su proyecto personal y con el tiempo evaluamos que no era acertado. Habíamos observado que después de la clase *in situ* dentro las Salas de Arqueología Latinoamericana y Argentina, del Museo de La Plata, perteneciente a la Facultad y Museo de Ciencias Naturales, articulaban mejor los contenidos con los de las primeras clases teóricas.



Imagen 1. Jornada de Quema a cielo abierto. Sede central de la Facultad de Artes. UNLP. Foto: Guillermo Sierra. Archivo de cátedra. Año 2011.



Imagen 2: Quema a cielo abierto. Sede central de la Facultad de Artes de la UNLP. Foto: Verónica Dillon. Archivo personal, año 2011.

Al acceder a las cerámicas funerarias y otros objetos de la Colección Benjamin Muñiz Barreto⁴, la información recibida les facilitaba conocer el patrimonio cultural identitario americano, investigar sus procesos constructivos, estilos, valores simbólicos, metafóricos y poéticos. Con este cambio de pautas, cambió rápidamente el tratamiento sobre la arcilla. Así que pensé que el mejor modo de contactarse con el barro en cada cuatrimestre y cada turno, sería a partir de la construcción de tres cuencos, porque al unir sus manos como quien junta agua o alimentos -movimientos que el humano realizó desde el inicio de los tiempos- se podían vincular corporalmente con las formas del útero materno, con los nacimientos y sería más fácil comprender las cosmovisiones andinas en las ofrendas y urnas funerarias.



Imagen 3: Bocas y tirajes de hornos de alambre, papel de diario y barro.
Foto: Verónica Dillon. Archivo personal, 2011

En cierta ocasión, durante una de las clases en el museo, una alumna colombiana al conocerlas, recitó de manera conmovedora un fragmento de la canción «Vasija de barro», que dice así:

- « Yo quiero que a mí me entierren como a mis antepasados, en el vientre oscuro y fresco de una vasija de barro»⁵ (Benitez, 1950).

A partir de esos cambios, se modificaron notoriamente su conceptos del espacio, el volumen, las concavidades y convexidades, los vacíos y los llenos; y los conocimientos acerca de las manifestaciones artísticas en América antigua.



Imagen 4 . Urnas de párvulos denominadas Lloronas por las líneas pintadas o incisiones que caen bajo sus ojos. Foto recuperadas del libro de Rex González (1974) *Americano Precolombina Argentina*.

Este tipo de alfarería es vulgarmente denominada *Lloronas*, por las líneas pintadas o incisiones que caen bajo sus ojos. Posee decoración antropomorfa en relieve (Ojos, brazos y manos). Pintada con engobe rojo y negro sobre fondo crema. Proceden del Noroeste Argentino y pertenecen a la Cultura Santa María o Santa Mariana. Valle del Hualfín. Catamarca. Amaicha del Valle,

Tafí. Tucumán. Las tres pertenecen a la Colección Bejamín Muñiz Barreto. M.L.P. Argentina. Las fotos fueron recuperadas del libro de Alberto Rex González (1974).

Los proyectos

¿Cuándo nace la idea?

Akira Kurosawa⁶, comenta en un reportaje que ha olvidado quién dijo que la creación es memoria (citado en Filmin, 2018).

Se refiere a que guarda en su memoria, sus propias experiencias junto a todo lo leído porque forman la base de su producción artística, dando por hecho que nada sale de la nada y que recurre a sus cuadernos de apuntes para escribir las reacciones que le producen, todo aquello que lo conmueve de forma especial. Esos cuadernos de notas y sus relecturas son imprescindibles cuando luego va a escribir sus guiones. Necesita tenerlos a su lado.

Cuando los estudiantes inician las clases, les sugerimos lo mismo desde el primer día. Que tengan a su lado un cuaderno o libreta de apuntes que los ayudará a la hora de desarrollar su tema en el proyecto personal. Y nosotros, los profesores, tenemos que aprender a escuchar y saber detenernos ante el grupo y con cada uno de ellos. Aprender a desarrollar la paciencia, aprender a tener paciencia y olvidarnos de los prejuicios, si los hubiese. Abrir las puertas a la escucha de todo y todos, porque allí radica la verdadera inclusión para aceptar la diversidad.

En esta línea y a lo largo de la historia de cátedra muchas veces se han presentado hallazgos singulares, relativos a la conservación y resignificación de materiales encontrados. Por

citar tan solo un caso, cabe mencionar el proyecto elaborado por la estudiante Mariana Russel, a partir del encuentro con un libro recuperado de la calle en el año 2010. Mientras cursaba el taller Complementario de Cerámica, en la FdA de la UNLP, ella se propuso trabajar con el tema: *Medicina alternativa*. La homosexualidad como patología. Y en ese marco, el libro se convirtió en un cuaderno de apuntes, notas y registro de bocetos. La presentación de su obra final, una escultura cerámica, fue presentada coincidentemente cuando en Argentina se sancionada la ley de matrimonio igualitario.



Imagen 5: Libro recuperado de la calle por Mariana Russel en el año 2010.
Foto: Verónica Dillon. Archivo personal.

Hay muchas formas de aprender y no hay una única manera de enseñar

En las pantallas de los ecógrafos aparecen datos de los tejidos humanos con múltiples imágenes y desde diferentes ángulos. Estos se cruzan y entrelazan aportando, en cada movimiento, nuevas vistas y posibilidades de interpretación para el médico especialista. Cuando los estudiantes comparten en el equipo de trabajo sus ideas, se inicia un proceso de visualización análogo al del ecógrafo. Se entrelazan las ideas e imágenes individuales y grupales de cada uno de los proyectos. Aparecen mareas de líneas, bocetos, dibujos, alternativas, ideas; y así como un médico con el ecógrafo recibe ondas de sonido, y puede registrar los cambios se convierten posteriormente en imágenes; las y los profesores podemos percibir algo parecido a este proceso cuando cada estudiante presenta su propuesta y argumentación personal.

Esta analogía visual me resulta interesante en relación a la situación de aprendizaje durante la etapa de aislamiento social por COVID- 19, cuando los encuentros virtuales pasaron a ser semanales. Estos se realizaban con el mismo horario de clase como si estuviésemos en la facultad de artes, realizando un trabajo continuo colectivo y personal. Las caras de los estudiantes se entrecruzaban y parecían las fotografías móviles de un ecógrafo. Formaban tramas y capas superpuestas, todo se abría y cerraba elásticamente de manera permeable.

Georges Didi-Huberman (2011) solía decir que cuando estamos ante la imagen, estamos ante el tiempo en que se produce la misma. Los tiempos del humano para pensar, idear, fundamentar, son personales y subjetivos. Aristóteles afirmaba que no se piensa sin imágenes, y las imágenes son simbólicas, en el arte y la ciencia.

Durante el desarrollo de los proyectos, los estudiantes suelen sentir incertidumbre y cierto caos creativo antes de definir el tema que van a desarrollar. A medida que trabajan durante el proceso, desarrollan ideas, escriben notas, toman registros, realizan bocetos, dibujos, sacan fotos, todos recursos que se atesoran para abordar los procesos técnicos. Ante ese panorama de aparente dispersión, algunos pueden impacientarse o preocuparse, a veces sienten que se traban en el camino de desarrollo y allí es, en ese instante, que tiene que aparecer la escucha atenta del docente a cargo. Hay que detenerse y mirar juntos el material recolectado.

Accesibilidad y diversidad

Cuando Carlos Skliar habla de accesibilidad en las aulas, se refiere en particular, a las acciones que un docente debe realizar para dejar de hacer clases homogéneas. Él sugiere que al aceptar al otro, al reconocer la otredad, se produce la verdadera inclusión y aceptación de la diversidad. Esa es para él la acción educativa que trasciende, cuida y contiene con compromiso el proceso del estudiante. Se puede retener lo «aparentemente inasible», y allí aparece el compromiso ético del acto docente, porque no deja solo o a la deriva el proceso educativo. Si hablamos de heterogeneidad y de inclusión, queda implícita la acción de mirar y trabajar colectiva e individualmente para atender la pluralidad y a cada uno en particular. Eso que siempre hemos intentado hacer desde la creación de esta cátedra.

Coincido con Skliar cuando pienso que en los equipos docentes debemos compartir investigaciones y experticias para generar otros ritmos y tejidos de conocimientos. De este modo, tanto los estudiantes como los profesores podemos vincularnos, aprender

e integrar diferentes territorios atravesados por saberes desconocidos en relación a las distintas cátedras y carreras. Se trata de sorprendernos y fluir en las conversaciones cuando se inician los relatos. Escuchar, preguntar o simplemente intervenir con algún comentario. Durante esa instancia se pueden recolectar imágenes y hasta sonidos, registrarlos en cuadernos tal como lo hizo a lo largo de los años Akira Kurosawa, o en un libro de artista para, a su vez, organizarlo durante el desarrollo de cada proyecto; un cuaderno de apuntes que aunque parezca deshilvanado, guarde palabras, imágenes, ideas, momentos de memoria que ayuden a conformar el rumbo de los temas. Esta herramienta fue muy empleada durante la pandemia, dado que los estudiantes no podían desarrollar todas las actividades vinculadas a la cerámica, y debían proyectar sus trabajos a futuro, esperando realizarlas en algún momento.

En cada una de las cursadas, del 2008 en adelante, y en particular en estos últimos cuatro años mediados por la pandemia, ejercitamos nuevas formas de pensar, investigamos técnicas, cambiamos estrategias, seleccionamos herramientas y recursos. La curiosidad pedagógica nos permitió arriesgar y resignificar modos de hacer. En términos de la cineasta Agnès Varda, aprendimos a *espigar*⁷, *recoger* y *reutilizar*. En nuestro caso revisamos paradigmas que parecían salir de una bolsa de recuerdos pedagógicos, y de esta manera unir conceptualmente recursos materiales y técnicos para concretar sus producciones artísticas.

FUEGOS

En el año 2014 establecí, desde la Cátedra Taller Complementario de Cerámica, vínculos profesionales con la Empresa Cerámica Ctibor y la Fundación Espacio Ctibor- (Fábrica de ladrillos y el

Museo del Ladrillo F. Ctibor) SA, en la localidad de Ringuelet. A partir de ese momento, las Jornadas de Quemas a Cielo Abierto realizadas durante el mes de septiembre, en homenaje al día de la Industria Nacional, e integradas al Programa de ARTE e INDUSTRIA que pertenece a dicho Museo, pasaron a denominarse Proyecto **FUEGOS**. Trabajo de extensión de la cátedra hacia la comunidad, actividad académica que devino en un elemento clave para mejorar un aprendizaje universitario en otro contexto situado, ligado a lo fabril. Concebido como *estéticas del fuego* dentro del arte contemporáneo, podrían considerarse Instalaciones realizadas colectivamente y que se entienden como *artes del espacio, artes performáticas y efímeras*. Constituyen momentos escénicos y rozan territorios liminales entre el campo del arte contemporáneo y la tradición ancestral de construir hornos para la cocción de objetos de barro que han sido empleados tradicionalmente desde oriente hasta occidente y desde los países nórdicos hasta el ártico.



Imagen 6 . Mechero de gas y mirilla del horno para Raku.

Foto: Maracena Deluca.

Arte, ciencia e industria se unieron en un proyecto artístico inédito dado que con la misma pasta que se realizan los ladrillos, año tras año, la fábrica comenzó a facilitarnos los materiales para nuestros estudiantes y, también, para otros espacios educativos. Con ese recurso, además de modelar cuencos y objetos, se construyeron los diferentes hornos cerámicos y acciones performáticas⁸. Este proyecto aportó perspectivas de cambio dentro de la comunidad universitaria, que intenta adaptarse a una sociedad en permanente transformación y necesita adecuarse a las demandas sociales del momento.

Las actividades que desarrollamos tuvieron lugar en la plazoleta lindante al Museo del Ladrillo, donde aún hoy, se preserva de manera patrimonial una chimenea de la antigua fábrica sobre la calle 514 N°1905 entre los caminos Centenario y General Belgrano, en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.



Imagen 7. Mirilla de horno de chapa. Foto: Maracena Deluca

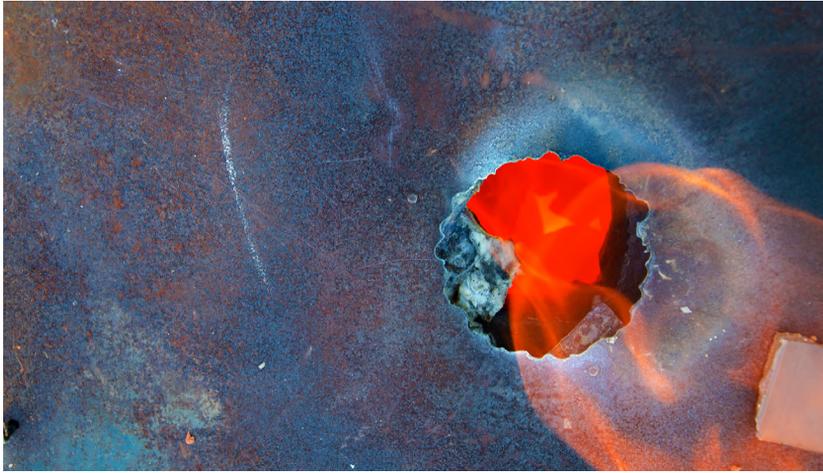


Imagen 8. Mirilla del horno de raku. Foto: Maracena Deluca

El color del fuego indica la temperatura a la que uno se aproxima. A los estudiantes les enseñamos a mirar por color y por pirómetro, para que puedan adquirir la práctica necesaria al egresar y desarrollar estas prácticas.

En ese predio, y durante todo el día, trabajábamos de manera intensiva respetando las reglas de convivencia y seguridad necesarias para no alterar el orden del lugar y prevenir accidentes. Pedimos permiso a la municipalidad de Ringuelet, avisamos a los bomberos, al departamento de Policía local, y tuvimos en cuenta otro conjunto de medidas legales para que nuestro trabajo artístico efímero no se confundiera con otras actividades ni alterara el orden ciudadano.



Imagen 9. Pared del horno de botellas y barro. Foto: Macarena Deluca

El Museo del Ladrillo siempre nos proveyó el barro de la fábrica de ladrillos Ctibor, de un tanque de agua, baños químicos, mesas, control y seguridad urbana. Arte y acción pública unidos solidariamente con compromiso y responsabilidad mientras se construían los hornos a cielo abierto. En los videos⁹ del libro, se puede ver a cada profesor en entrevistas donde explicamos cómo los realizábamos durante las clases al aire libre.

De esta clase abierta a la comunidad participaron escuelas pertenecientes a otros ámbitos educativos y con distintas modalidades populares, a las que también, con antelación, se les entregó el mismo material de la fábrica y en ocasiones se les explicó cómo preparar la pasta para modelar y evitar shocks térmicos.

En los videos se ven los procesos constructivos de cada horno, y cómo trabajan los alumnos que cursan la asignatura, exalumnos y estudiantes de otras cátedras y otros ámbitos académicos y populares.

Este proyecto enseñó a comprender a través de la participación común el proceso cerámico inmediato. Se pudieron vivenciar los cambios en la materialidad, a través del fuego, en un solo día. Experimentamos con alegría las actitudes responsables que se desarrollan durante los trabajos colectivos. Las temperaturas que se alcanzan son altas, oscilan entre los 900º C, 950 º C, en ocasiones llegan a más de 1000º centígrados. Todos somos hacedores y hay que estar concentrados porque las distracciones traen complicaciones que hay que saber prevenir. Los procesos alquímicos entre la física, la química y los óxidos metálicos ponen en juego las transformaciones inmediatas que nacen por la acción del fuego sobre los materiales. Los tiempos de cada horno son diferentes, los colores de la temperatura también. El aire y el viento con sus arrebatos definen atmósferas oxidantes y reductoras según las técnicas que elijamos. Al manipular elementos tan sensibles y exponerlos a temperaturas altas, tenemos que estar todos y todas muy atentos, porque si bien parecen ser juegos de azar o improvisaciones, dominar estas técnicas exige rigurosidad y compromiso. Pero al mismo tiempo, nos permiten adquirir nuevos recursos expresivos que ayudan a vencer los estereotipos de las técnicas cerámicas tradicionales y enriquecer las poéticas visuales. Además de finalizar con el mito de que aquel educador o artista que quiera enseñar a futuro cerámica, lo podrá hacer sin un horno eléctrico.

Durante la práctica del Raku¹⁰, el accidente es lo que le otorga la belleza. Gracias al fuego y el viento; arte, ciencia e industria

se unen para disociar, realizar transformaciones o agrupaciones múltiples. Al transgredir temperaturas, los materiales atesoran nuevas formas retóricas, tácticas no delineadas de antemano, que sorprenden por las riquezas de los resultados. Pero como siempre hemos dicho en clase, el fuego no es virtual, y durante la pandemia no pudimos pedirles a los alumnos que compraran materiales ni que encendieran fuegos para aprobar la asignatura. Durante ese tiempo hubo que apelar a otras estrategias.

Dado que la cátedra posee un enfoque contemporáneo que entiende el arte cerámico con producciones artísticas performáticas, realizaciones con barro crudo o barro cocido, hubo experiencias insólitas de parte de estudiantes que volvieron a sus lugares de origen y experimentaron con arcillas locales dentro del territorio argentino y latinoamericano. Gracias al blog y a las consultas que nos realizaban durante las clases por el aula WEB, se animaron a crear sus propios hornos y sucedió lo esperado: el interés y la curiosidad los llevaron a hacerlos lejos del aula. Prueba de ello son las producciones finales que realizaron y que pueden verse en las exposiciones virtuales de la página WIX, junto a las evaluaciones enviadas de manera anónima para que pudiésemos reflexionar sobre nuestras prácticas educativas.

La cátedra se convirtió en muy poco tiempo en un espacio deseado y buscado, tanto es así que en varias oportunidades, estudiantes de la carrera con orientación Básica en Cerámica, se inscribían en otra básica para poder cursarla como complementaria. Como así también, lograban articular sus producciones artísticas para la entrega final no sólo en nuestra cátedra. Las presentaban también en sus cátedras de básica, o

en la de Lenguaje visual y algunas otras. No hubo dudas que era por la articulación pedagógica establecida entre los contenidos y las acciones desarrolladas entre los campos teóricos y prácticos dentro de las cátedras en el ámbito académico.

Dichos procesos y producciones, que pueden verse en el blogspot de la cátedra Taller Complementario de Cerámica, descritos en el capítulo 4° a cargo de la profesora Florencia Melo. Y en el capítulo 5°, la profesora Mariel Tarela, se refiere al modo virtual a través de la plataforma Aulas-web.

Referencias

Agro Visuales. (9 de agosto de 2019). [Proyecto Fuegos. Cátedra Taller Cerámica Complementaria](#). Facultad de Bellas Artes. UNLP. [Archivo de video]. Youtube.

Benitez, G. (1950). Vasija de barro [Canción].

Cerámica Complementaria FDA. (s. f.). [Cerámica Complementaria FDA La Plata](#).

Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo*. Adriana Hidalgo editora.

Dillon, V. (2012). *Breviario desde el arte y la ley: entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Dillon, M. V.; Tarela, M.; y Melo, M. F. (2016). *Puertas de barro y fuego. Caminos formativos en la Cátedra Taller Cerámica Complementaria FBA-UNLP*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Filmin. (24 de abril de 2018). [25 lecciones de cine del maestro Akira Kurosawa](#) [entrada de blog].

Grassi, M. C.; Del Prete, N. E.; Tedeschi, A. y Dillon, V. (2005). *Estrategias de producción en los desarrollos espaciales cerámicos*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)

Reartes, G. (7 de julio de 2015). [Chomsky y el papel de las corporaciones en los medios de comunicación](#). *Marcha*.

Rex González, A. (1980). *Arte Precolombino de la Argentina*. Valero

Sempé de Gómez Llanes, M. C. (1987). La colección Benjamín Muñiz Barreto del Museo de La Plata. *Novedades del Museo de La Plata*, 1(11), p. 1-8

Skljar C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc

Varda, A. (Directora) (2000). *Los espigadores y la espigadora* [Película]. Ciné Tamaris

Notas

1 *Los espigadores y la espigadora*, es un documental dirigido por la cineasta Agnès Varda realizado en el año 2000. Ella a través de un recorrido por Francia antes de finalizar el milenio, sigue a personas, que por azar, necesidad o deseo, recogen objetos o comida, desechados por otros. Considerada así misma, como una espigadora, selecciona y recupera imágenes por dónde va, construyendo su propio retrato.

2 En este libro de la Cátedra Taller Complementario de Cerámica, se describen desde el inicio de la cátedra y hasta el año 2016, algunos de los trayectos formativos realizados con los estudiantes.

3 Chomsky, reflexionaba en una entrevista, que para él lo más importante es el trabajo colaborativo para adiestrar la mente y no ser engañados. De este modo se pone en práctica el pensamiento

crítico para formular preguntas, dado que la aceptación pasiva es un hábito muy peligroso.

4 La colección argentina y peruana Benjamín Muñiz Barreto es la más importante de las colecciones arqueológicas del Museo de La Plata. Su importancia reside en su magnitud material, 12 mil piezas de una excelente calidad artística y la documentación científica que las acompaña. Está considerada como la documentación arqueológica más minuciosa de América y probablemente del mundo entero en aspectos referentes a datos de excavación, tipos de tumbas y asociación de piezas.

5 El poema «Vasija de barro» fue escrito por Gonzalo Benítez. La letra de la canción nació en la casa del pintor Oswaldo Guayasamín, situada en el centro histórico de Quito, en el año 1950 en un día de noviembre. Y ha sido interpretada por numerosos músicos latinoamericanos y otros.

6 El cineasta Akira Kurosawa presentó en el festival de Venecia realizado en el año 2018, la película «El infierno del odio». Allí planteó 25 lecciones de cine. Entre ellas habla de la creación y la memoria

7 Agnès Varda, resignifica la práctica de los espigadores, al encontrar en lugares impensados la «lógica oculta» del espigar, de recoger y reutilizar. De esta manera, la cineasta francesa en su película Los espigadores y la espigadora en el año 2000, transforma el acto de espigar – como un modo de recolección de imágenes perdidas y motivos visuales -desechos ópticos-. para resemantizar los modos de vida y comportamientos urbanos -desechos sociales-, como procedimiento semiológico de re-dotar de sentido, al mundo circundante.

8 Se puede buscar mayor información en los videos editados por el material visual y escrito en el blog, el Instagram, facebook, canal de Youtube y la página WIX de la Cátedra taller cerámica complementaria. Y en los enlaces a la producción completa de todos los integrantes del equipo de investigación: [Artículos](#) / [Multimedia](#) / [Canal Youtube](#)

9 Realizados durante el proyecto FUEGOS. En dichos videos hay además entrevistas realizadas a cada profesor que explica cómo realizó su propuesta artística. Todos fueron editados por la documentalista Lic. Macarena Deluca.

10 La técnica de Raku, ha sido desarrollada también en el libro Puertas de barro y fuego de Cátedra Taller Complementario Cerámica, y en los links de cátedra.

CAPÍTULO 6

BLOG DE LA CÁTEDRA TALLER COMPLEMENTARIO DE CERÁMICA: CUANDO LO INESPERADO SE CONVIERTE EN OPORTUNIDAD Y LA OPORTUNIDAD EN PLAN DE TRABAJO

Florencia Melo

Tal vez sea un error mezclar vinos distintos,
pero el viejo saber y el nuevo bien se mezclan
Bertolt Brecht

Los objetivos al comienzo

Para quienes nos formamos en artes con apuntes escritos a máquina (o a mano) fotocopiados, con libros sacados de la biblioteca, con copias de libros o con los escasos libros propios que podíamos adquirir, la irrupción de internet fue la llegada de un mundo de maravillas. De pronto sin movernos podíamos conocer lugares y artistas de los cuales ignorábamos por completo de su existencia. Desde casa teníamos a nuestro alcance imágenes y videos a todo color de obras de arte acabadas, pero además, podíamos ver los trabajos en proceso, recorrer museos del mundo, talleres, exposiciones, momentos cotidianos...: toda creación humana podía desfilarse ante nuestros ojos con unos pocos clicks.

Junto a esta nueva y vibrante oportunidad de apreciar las obras de arte —a las que los docentes en su mayoría conocíamos en blanco y negro borroso— una oscura sombra comenzaba a proyectarse sobre nuestro quehacer. Los estudiantes llegaban a nosotros con enorme entusiasmo a mostrarnos imágenes que los habían cautivado o interesado por algún motivo. Al preguntarles por su origen o por su autor soltaban la fatídica respuesta: «Ah, ni idea. Lo saqué de internet».

¿Cuántos pensamientos se disparaban al escuchar estas palabras? ¿Cómo afrontar semejante desafío sin dejarse apabullar por el rechazo y el enojo? ¿Qué respuesta podía yo dar, llena de prejuicios, con conocimientos tecnológicos casi nulos y una conexión a internet horrible? De a poco fue emergiendo la idea de crear un lugar propio y acotado, al que nuestros estudiantes tuvieran fácil acceso, en donde compartir información vinculada al quehacer cerámico. Y ese lugar resultó el Blog de la Cátedra Taller Complementario de Cerámica (imagen 1).



Imagen 1. Captura del Blog de la Cátedra

Tenía que poder manejarse de forma sencilla, con posibilidad de sumar elementos variados con cierta periodicidad. Blogger fue la opción mejor en ese momento, porque era relativamente fácil de usar y contaba con unas plantillas versátiles que permitían personalizar bastante el formato en cuanto a tipografías, colores, diseño, etc. El *Tema* (modelo) elegido fue el *Sencillo* que ofrecía la pantalla más limpia, por ende, con más posibilidades de intervención según las necesidades que se pudieran llegar a presentar (imágenes 2 y 3).

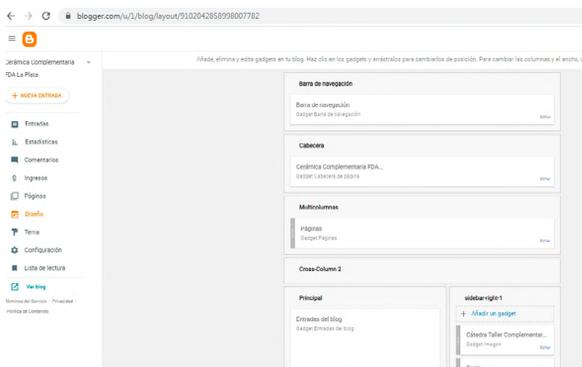


Imagen 2. Vista del diseño: encabezado, página principal, pestañas y barra lateral

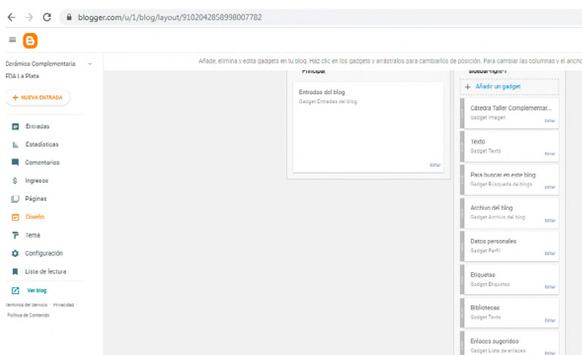


Imagen 3. Más abajo en la pantalla para poder visualizar el contenido de la barra lateral derecha: información institucional, un buscador, archivos del blog, etiquetas, bibliotecas y enlaces sugeridos



Mostrando las entradas para la consulta invitación a la muestra homenaje ordenados por relevancia. Ordenar por fecha. Mostrar todas las entradas

miércoles, 30 de mayo de 2012

Invitación a la Muestra Homenaje a la Cátedra de Escultura



Cátedra Taller Complementario de Cerámica y Pila - UDELAP



Jornada de quemas alternativa 2012. Pila PTA

Equipo Docente

Taller: Dra. María Teresa
 Auxiliar: Lic. Florencia Melo
 PTA: Dra. Florencia Serra y Lic. María Noel Douglis
 Asistente: Lic. Cecilia Torres Molina y Lic. Anselmo Fernández Rodríguez
 Admón. Catalina Hansen García
 La Cátedra Taller Complementario de Cerámica surgió en el año 2008 tras un

Imagen 4. La primer entrada del blog CTCC, mayo del 2012

En sus comienzos las publicaciones eran gacetillas (imagen 4), fotos de recorridas de salones de cerámica, registros e información de actividades del taller, cronogramas de actividades, entre otras. Desde el inicio el perfil de egresado de la cátedra —del proyecto pedagógico a cargo de nuestra profesora titular Verónica Dillon— apuntaba a un estudiante formado en tanto docente, investigador y productor. Las puertas de los muebles en el taller hacían las veces de «transparentes»: espacios en los que poníamos novedades, exposiciones, convocatorias a salones, etc. El blog pasó a ocupar ese lugar desde la virtualidad, trascendiendo los límites físicos del aula. Además queríamos acercar a nuestros estudiantes artistas ceramistas, para difundir sus obras y propuestas. En el blog comenzó a armarse un largo listado en la barra lateral derecha bajo el título de «Enlaces Sugeridos».

Página Principal y Pestañas

En la cátedra -como en la mayoría- contábamos con apuntes especialmente escritos para complementar el quehacer del taller

con sustento teórico básico. Otro objetivo del blog desde el inicio, fue que los estudiantes pudieran contar con dicho material de lectura producido por el equipo docente en un soporte alternativo a la fotocopia. La plantilla permitía generar pestañas con información fija de fácil acceso (imagen 5). Allí fue teniendo lugar el cronograma de cada cuatrimestre, el programa, la bibliografía, un listado de materiales y los apuntes para cada tema.



Imagen 5. Vista de las «Pestañas» del blog

Artistas, Ceramistas Argentinos y Ceramistas del mundo

Aproximadamente en abril del 2015 surge la necesidad de «tener los artistas más a mano». La columna de enlaces seguía creciendo, pero para quienes navegaban con escaso conocimiento sobre un tema, todos esos nombres realmente decían poco y nada. Retomando este primer desafío que dio lugar al inicio del blog, y un poco imitando a lo que sucedía en otras redes sociales, surge la idea fue publicar una única foto de una obra de un artista (ceramista la más de las veces) que fuera bastante llamativa y representativa con un pie de foto en el que se indicara el nombre, título, y de ser posible año de realización. El nombre del autor siempre será a su vez un hipervínculo que lleve a su sitio web (imagen 6).



Vanessa Hogge. Wallflowers, porcelana



Jornada de quemas alternativas 2013 | Patio FDA

Equipo Docente

Titular: Dra. Mariel Tarela

Adjunta: Lic. Florencia Melo

JTP: Dra. Florencia Serra y Lic. Marita Mac Dougal

Ayudantes: Lic. Celina Torres Molina y Lic. Alusine Fernández Rodríguez

Adscripta: Catalina Hansen Garita

La **Cátedra Taller Complementario de Cerámica** surgió en el año 2008 tras un cambio los planes de estudio que independizó los talleres Complementarios de los Básicos. Se trata de una asignatura de régimen cuatrimestral y obligatoria para todos los estudiantes de la carrera de Artes Visuales que no hayan optado por Cerámica como taller Básico.

Las imágenes y textos aquí empleados son uso exclusivo personal, no comercial y responden a fines educativos. De los sitios enlazados por hiperenlaces son responsables sus respectivos autores.

Nuestras redes:

Facebook

Instagram

Página web

Imagen 6. Ejemplo de “Ceramista del mundo”: nombre, nacionalidad, e información de la obra

Esta propuesta es casi infinita, porque ya no es mostrar artistas sino una obra en particular pero uno de los principales sentidos fue -y sigue siendo aún hoy- ir publicando obras que tuvieran que ver con los proyectos personales de los estudiantes. Este criterio tiene varios beneficios: para empezar, resuelve el quehacer en la clase de forma directa, porque permite durante la clase en el taller buscar en el blog y mostrar al estudiante una o varias obras que pueden llegar a dialogar con lo que están haciendo. Luego, da la posibilidad de avisar a cada estudiante que se esté atento a las publicaciones del blog en esos días porque va a encontrar material que le será útil. Y a largo plazo, se va construyendo una extensa base de imágenes de obra cerámica de todo el mundo y de todos los tiempos.

Otros cambios

Durante el año 2015 realicé el Seminario de Postgrado *Docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje* dictado por la DCV Silvia Andrea

Cristian Ladaga¹. Resultó un avance comenzar a sistematizar conocimientos hasta ese entonces adquiridos de manera intuitiva. La enorme experiencia de Cris Ladaga en Aulas Cavila y entornos virtuales educativos, sumados a su gran generosidad y su formación de Diseñadora fueron impulsores de «pequeños grandes» cambios en el blog. Uno de los más importantes fue modificar la alineación justificada de todos los textos existentes (y de ahí en adelante, los futuros) por una alineación marginada a la izquierda, para que la lectura fuese mucho más amigable. Años más tarde y hasta la actualidad, continúa formándonos respecto a los nuevos desafíos en referencia, por ejemplo, a la accesibilidad, entre otros.

Etiquetas

Mientras tanto, seguían sumándose artistas y nuevamente comenzaban a acumularse las obras y había que poder facilitar y agilizar las búsquedas. Las «Etiquetas» son filtros dentro del blog para agrupar las distintas entradas con elementos comunes. En los inicios las etiquetas fueron «Cronogramas e información de la cátedra», «Gacetillas», «Información institucional», «Recorridas por muestras y salones», «Quemas alternativas».

Para este momento hubo que incorporar otras: «Ceramistas del mundo», «Artistas», «Ceramistas argentinos» que, como se explica más arriba, fundamentalmente mostraban fotos de obras y permitían redireccionar a lxs artistas de forma directa.

Cada nueva etiqueta incorporada implicaba -ya sigue implicando- una revisión manual de las entradas del blog y su clasificación según corresponda. Cada entrada tiene más de una etiqueta, porque una misma obra puede ser de un *ceramista argentino*, pero además remitir a elementos de la naturaleza y ser de formas orgánicas.

Pandemia y virtualidad

Y un día.... llegó la pandemia! Comenzó el 2020 con algunos rumores, con temores, desconcierto. Alcanzamos a tener nuestro primer encuentro presencial con lxs estudiantes del primer cuatrimestre, pero ya al siguiente fin de semana se suspendieron las clases en los edificios educativos (Imagen 7).

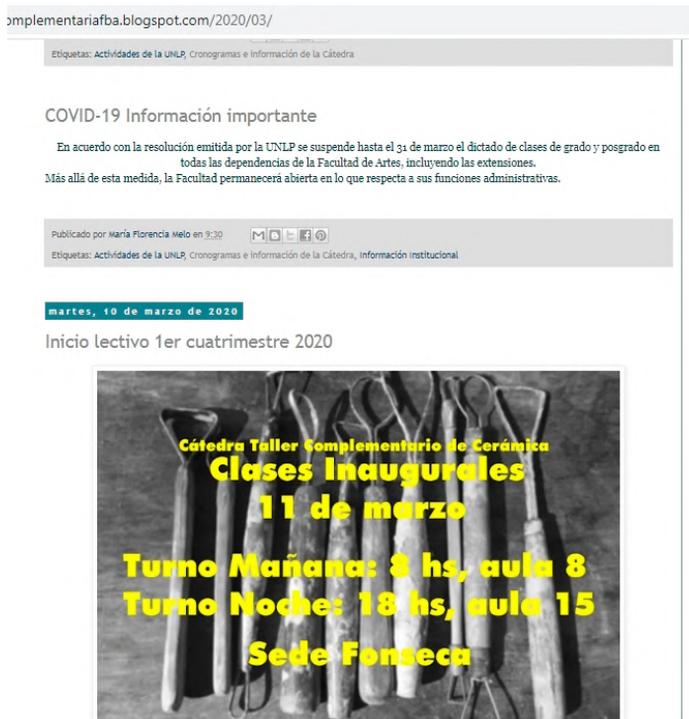


Imagen 7. Vista del blog con pocos días de diferencia

Ante la realidad de ser las únicas dos docentes de la cátedra formadas en las aulas web y plataforma moodle y con la necesidad de contar con un espacio institucional desde donde continuar con nuestras cursadas, fue que Mariel Tarela² rápidamente solicitó

la apertura de un aula virtual, al tiempo que desde el blog yo intentaba sostener la continuidad del contacto con los estudiantes.

Desde el Programa de Educación a Distancia de la UNLP y desde Aulasweb de nuestra Facultad de Artes tuvimos un apoyo muy eficiente y casi inmediato otorgando lineamientos, pautas, soluciones, materiales, respondiendo consultas, etc³.

Tanto se ha hablado del desafío que hemos enfrentado todos los docentes al tener que lanzarnos de cabeza a una educación a distancia de emergencia de manera forzada. Las herramientas que hasta entonces habían sido satelitales y de apoyo al trabajo presencial de taller, ahora cobraban un significado totalmente inesperado. Junto a la irrupción de las clases sincrónicas por videoconferencia fueron el *único contacto posible* con nuestros estudiantes.

Hubo que adaptar programas y contenidos, y por supuesto generar una enorme cantidad de material didáctico para las nuevas propuestas de la virtualidad. El trabajo entre Aulaweb y Blog fue totalmente coordinado e interrelacionado. La situación era la siguiente: por un lado, desde el Ministerio de Educación de la Nación se estableció que todos los dominios «edu» de internet fueran de acceso libre y gratuito. Teníamos la tranquilidad de que nuestros estudiantes podían navegar el Aulaweb sin incurrir en costo alguno. Pero también sabíamos que las Aulas no eran un sitio tan «amable» para muchos, de tal modo que el material lo íbamos replicando en ambos lugares.

Los objetivos actuales

Pasada la Pandemia del Covid 19 y las instancias de ASPO y DISPO a partir del año 2022 las actividades en todos los

órdenes fueron retomando lentamente una normalidad como la habíamos conocido. Fue el caso de la enseñanza universitaria. El blog continúa siendo el centro desde donde irradian las otras redes sociales de la cátedra: página web, canal de youtube, página de facebook y cuenta en instagram. El material de cátedra es revisado constantemente, adaptándolo a las nuevas necesidades y desafíos que surgen.

La frecuencia de publicación de entradas continúa siendo semanal, en concordancia a lo trabajado en el Taller y en el Aula web.

Algunos números

Si bien el blog fue creado pensando en nuestros estudiantes, también fue concebido como un espacio para la difusión de la Cerámica dirigido a un público general interesado en el tema, y desde ya a otros estudiantes de otras instituciones.

Las estadísticas de la página dan cuenta de que los objetivos se van cumpliendo (imagen 8).

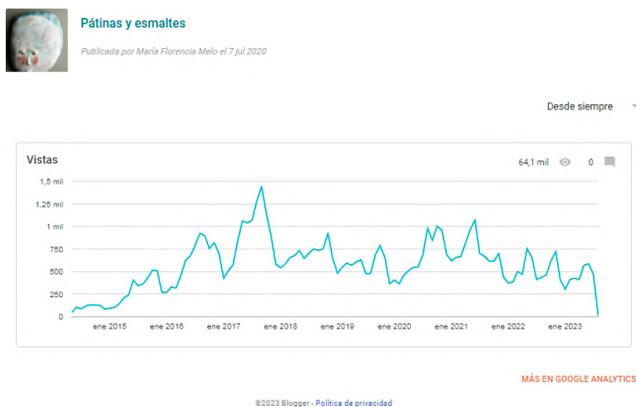


Imagen 8. Analíticas del blog. Total visualizaciones de la pestaña «Pátinas y esmaltes»

Por ejemplo: A junio del 2023, la página (pestaña) *PÁTINAS Y ESMALTES: Tratamientos de superficie sobre piezas bizcochadas* tiene un total de 63.400 vistas. La de *ARCILLAS Y ENGOBES*, 40.200 vistas. Y también los lugares del mundo en números absolutos (imagen 9) y en porcentajes (imagen 10) desde donde ha sido consultado.

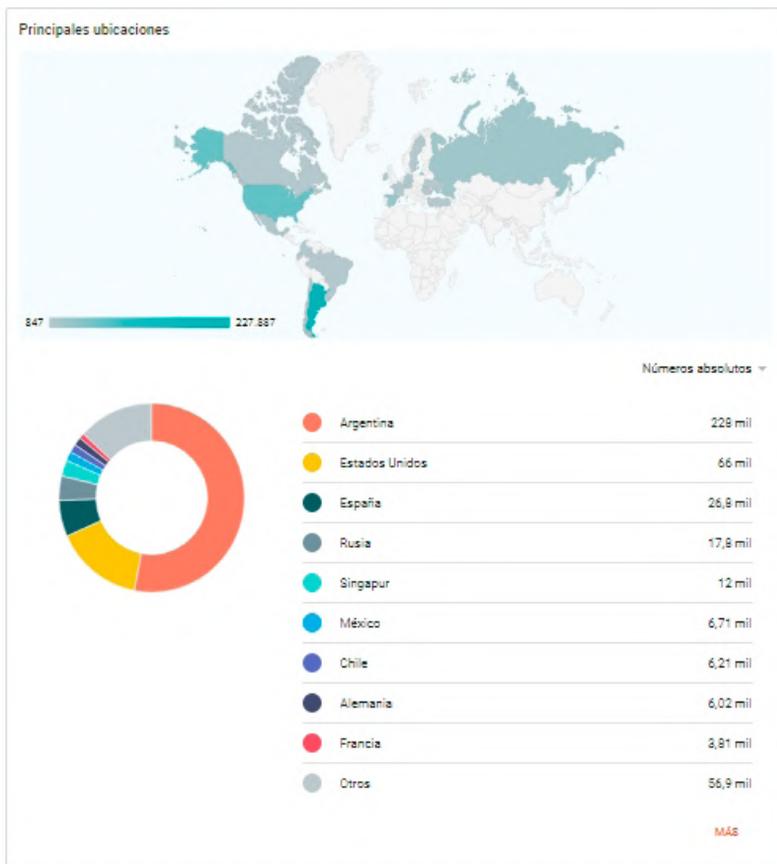


Imagen 9

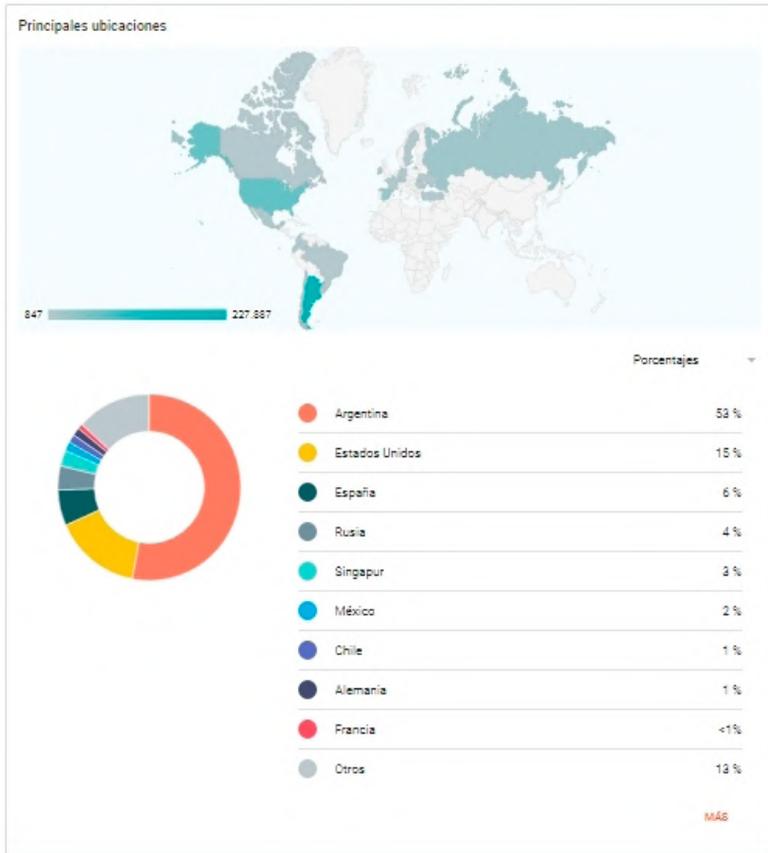


Imagen 10

Reflexiones finales

Las situaciones inesperadas suceden en todos los ámbitos de la vida. La educación es un lugar vivo, dinámico, con desafíos diarios. La docencia es un barco que navega todas las aguas: calmas, dulces, turbulentas, tormentosas. La nave de los conocimientos que hemos aprendido va sufriendo el desgaste, pero también constantemente se va siendo reparada y rearmada con nuevos

saberes, nos va llevando a lugares que siguiera imaginábamos. La brújula es que siempre tendremos para aprender y siempre para compartir lo mucho -o poco- que sabemos.

Notas

1 [Sitio Web de Ladaga Silvia Andrea Cristian](#)

2 La experiencia de las Aulas Web en la CTCC durante la pandemia está desarrollada ampliamente en el capítulo de Mariel Tarela

3 [Presentación del programa](#) PAED- UNLP marzo 2020.

CAPÍTULO 7

El Aula Web de la Cátedra Taller Complementario de Cerámica

Maríel Tarela

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença, muda a nossa vida
E depois convida a rir ou chorar

Toquinho (1983)
Acuarela [Canción] En Aquarela Ariola Records

Herramientas

Las herramientas son elementos muy significativos para las y los ceramistas. Constituyen mucho más que la prolongación de las propias manos.

Son instrumentos de los que nos apropiamos para que la materia - la arcilla- de cuenta de nuestro pensar, nuestro sentir y la particular forma en que vivimos nuestro hacer.

Frente a la pluralidad de modos de encarar la práctica, va de suyo que existe una inmensa variedad de herramientas disponibles. Cada ceramista, sin embargo, escoge a lo largo de su vida un número reducido de las mismas - a veces solo tres o cuatro- que de ninguna manera pueden faltar para desarrollar su trabajo.

En la docencia, también son necesarias las herramientas. Bibliotecas colmadas de artefactos apoyan esta temática y demuestran su posición recurrente en las reflexiones pedagógicas, didácticas e históricas.

Sin embargo, la necesidad existencial de encontrar los instrumentos propios y más adecuados para ejercer - que describíamos en relación a la cerámica, casi como una obviedad- resulta cuanto menos no evidente.

Atravesadas por dos años completos de aislamiento Covid 19, a comienzos de la segunda década del siglo XXI, en una Facultad de Artes de una Universidad Pública Nacional, y como docentes de una cátedra de cerámica -formando egresados que serán profesores y licenciados en otras artes y no en cerámica- presentamos nuestra respuesta situada a la necesidad de adecuación de las herramientas de transmisión/ apropiación de conocimientos de la especificidad de nuestro hacer.

60 horas en 2014 en el curso en *Docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje* a cargo de la profesora Sivia Andrea Cristian Ladaga introdujeron la presentación y el uso de «otras herramientas», que hoy, tantos años después, reconocemos como insoslayables.

El cuerpo

Todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales; pensar no es sino un modo más de tratar con el mundo, con las cosas, con nosotros.

Del contacto humano con la arcilla, y a través de la transformación que el fuego ejerce sobre ella nace la cerámica.

Esto era así en las culturas ancestrales y sigue siendo así en la actualidad.

El 11 de marzo de 2020 llegábamos apresuradas, al aula 8 de la sede central de la Facultad de Artes, a nuestra clase inaugural del turno mañana del primer cuatrimestre.

Con el entusiasmo de siempre, docentes y estudiantes nos encontrábamos para comenzar el año lectivo. Era grande la incertidumbre respecto de cuál sería el desarrollo del cuatrimestre, a causa del avance de la pandemia de COVID19.

Unas pocas horas más tarde -a las 18 hs - la Lic. Verónica Dillon, profesora titular de nuestra CTCC, recibía y despedía en el mismo acto a los estudiantes que se habían acercado al aula 15 de la sede Fonseca para participar de la clase inaugural del turno noche.

Hasta ese momento los términos «clase inaugural» eran definición suficiente. Con el cuerpo aprenderíamos los valores de «otros términos» como aportes a la descripción más apegada a lo que empezaba a gestarse: «sincrónica / asincrónica; virtual / presencial / híbrida, etc.

En una disciplina tan ligada a lo corporal, en nuestros modos de hacer interdependientes de los intercambios producidos por los contactos, tuvimos la necesidad de correr el cuerpo. De protegerlo del virus.

Debimos abandonar el movimiento, el bullicio del taller, la sensualidad de la arcilla blanda y maleable, el calor y el color del fuego. Domesticarnos, sentadas frente a la luz azul.

El alma

Salir de la crisis. Estar adentro, significó revisar para adentro.

¿Qué era eso que verdaderamente estábamos enseñando? Nuestra propuesta basada en un proyecto personal complementario a la orientación *básica* de cada estudiante debió ser reestructurada para la virtualidad. De qué modos podíamos continuar. ¿Sería posible transmitir de manera remota nuestra pasión por la maleabilidad de la arcilla y las transformaciones originadas por el fuego?

El aula web fue la herramienta que tuvimos a disposición. Aún con el conocimiento de la valoración negativa de la misma que se extendía entre estudiantes y docentes, emprendimos el camino.

Más que nunca nos vimos en la necesidad de explicitar los ejes conceptuales de nuestra práctica docente: la teoría y la práctica se funden en el trabajo de investigación artística. Fue necesario cambiar todo, para poder continuar transmitiendo lo mismo. ¿De cuáles conocimientos serían capaces de apropiarse nuestros estudiantes en estas condiciones excepcionales?

Fue imprescindible sintetizar contenidos, generar materiales didácticos que pudieran ser utilizados en nuestra ausencia, y fundamentalmente humanizar la comunicación de nuestra plataforma virtual para poder estrechar vínculos con nuestros estudiantes.

Lo primero que resultaba evidente, es que teníamos que arbitrar los medios para llegar a conocer a nuestros estudiantes. Tarea nada sencilla si pensamos en las dificultades de conexión y las múltiples razones de las pantallas apagadas.

Nos presentamos con un video breve y les pedimos que hicieran lo mismo: que nos enviaran un video de 1 minuto en el que nos mostraran *algo* de su propia producción.

Con este requerimiento sencillo, tuvimos acceso a muchísima información. Nos brindó la oportunidad de ver algunos rostros felices y orgullosos de los trabajos que mostraban. Reconocer quienes eran más tímidos, y preferían no dejarse ver, cuáles eran sus habilidades técnicas, sus modalidades de presentación tanto personal como de sus realizaciones.

Otra cuestión fundamental era saber qué idea tenían nuestros estudiantes hasta el momento de lo que la cerámica podía ofrecerles. La tarea docente que llevamos a cabo desde la CTCC ha estado enfocada desde nuestros inicios, en deconstruir los preconceptos relativos a la cerámica, su práctica artística y su posición en el contexto de las otras artes visuales.

Con tal propósito dentro de las primeras actividades, vía formulario de google pedimos que nos enviaran algunos *términos que asociaban con la cerámica*.

El siguiente paso consistió entonces en proponer la reflexión acerca de la continuidad material de la arcilla y el fuego, desde tiempos ancestrales hasta la actualidad. Este punto debería de alguna manera recuperar la experiencia que nuestros estudiantes habían venido teniendo en tiempos prepandemia de la visita al Museo de La Plata y la clase in situ con la colección de cerámicas Muñiz Barreto.

Con este objetivo planteamos una actividad en la que se observaran temáticas y modos de representación rastreables desde las culturas originarias hasta nuestros días.

En la imagen 3 y la imagen 4 se ven capturas de pantalla de la actividad propuesta en el Aula Web a los estudiantes.

La observación minuciosa de las piezas cerámicas no reemplaza de modo alguno el trabajo con la arcilla, pero sensibiliza acerca de las posibilidades materiales y técnicas, del pasado y del presente. Relativiza el uso de términos como *primitivo*, *rústico*, *manual*, que regularmente aparecían asociados a la cerámica.

Presenta otros modos de abordar la historia y entablar relaciones con las vivencias personales previas.

Esta actividad, como todas las otras del aula web, establecían recorridos constantes entre el Blog de la CTCC y el aula.

Tarea 4

CERÁMICAS ANCESTRALES- CERÁMICAS CONTEMPORÁNEAS



Hola! Bienvenid@s!

Nos enfocamos ahora, una vez que se han adentrado en las particularidades de las arcillas y los engobes en la tarea anterior, en los aspectos formales de las cerámicas ancestrales y la apropiación y resignificación de los mismos que hacen artistas contemporáneos. Explica Danto, que el arte contemporáneo podría definirse por el hecho de que el arte del pasado está disponible para el uso que los artistas le quieran dar. Lo que obviamente no está disponible es el espíritu en el que fue creado ese arte. El paradigma de lo contemporáneo es el collage. (Danto, Arthur(1999) [2006] *Después del fin del arte*. Buenos Aires, Paidós. pp 27 -28)

Imagen 3 [captura de pantalla] actividad Cerámicas Ancestrales - Cerámicas Contemporáneas. CTCC

1. elijan tres (3) piezas de cerámicas ancestrales y/o de artistas que trabajen con estas temáticas. La selección debe incluir piezas de los dos tipos.
2. Obsérvenlas en detalle.
3. Completen los datos descriptivos de la ficha para cada una de las tres piezas
4. Expliquen en pocos renglones la/las razones de elección de cada una de las piezas. (No vale "me gustó", esperamos una apreciación más específica: por ejemplo, me interesó la síntesis formal de la figura, el modelado naturalista, la paleta de los engobes, etc., etc., etc. Ustedes ya han aprendido sobre arcillas y engobes, apliquen esos conocimientos.)
5. Suban la tarea al aula

Imagen 4 [captura de pantalla] actividad Cerámicas Ancestrales - Cerámicas Contemporáneas. CTCC

La actividad central del cuatrimestre, del mismo modo que en la presencialidad, estuvo conformada por la presentación de un proyecto personal. Bajo las condiciones particulares del aislamiento obligatorio, dicha propuesta podía mantenerse íntegramente en el plano proyectual, sin la obligatoriedad de su concreción material.

Quienes tuvieran acceso a arcillas podrían incorporarlas a sus proyectos, y quienes no elaborarían una propuesta por escrito. Aunque no fueran a aprender todas las técnicas (tampoco es posible en 16 clases presenciales en el taller), consideramos indispensable que tuvieran un panorama de las mismas y de las particularidades tecnológicas de nuestra disciplina. Convencidas de que las producciones no se agotan en estas dimensiones, pero que es necesario conocerlas para poder proyectar.

Transgredir los límites requiere un conocimiento previo de los territorios.

Para abordar estos contenidos preparamos cuestionarios con gran cantidad de preguntas, que se respondían en articulación con los apuntes de cada tema presentados en el Blog de la CTCC. Un cuestionario de *arcillas y engobes*, otro cuestionario de *métodos constructivos* y el tercer cuestionario de *el color en la cerámica*.

Elaboramos videos con las distintas técnicas y uno en particular de recolección y preparación de arcillas locales, que fue muy utilizado por nuestros estudiantes. Especialmente con la modalidad a distancia, quienes se encontraban en sus lugares de origen y tenían posibilidades de salir a la naturaleza y buscar elementos para trabajar lo hicieron. Obtuvieron excelentes resultados y una

experiencia situada que hubiera sido muy difícil de conseguir entre las paredes del taller de nuestra unidad académica.

En la imagen 5 se puede observar un resumen de las actividades realizadas, para que cada estudiante pudiera observar el recorrido y la incorporación de conocimientos.

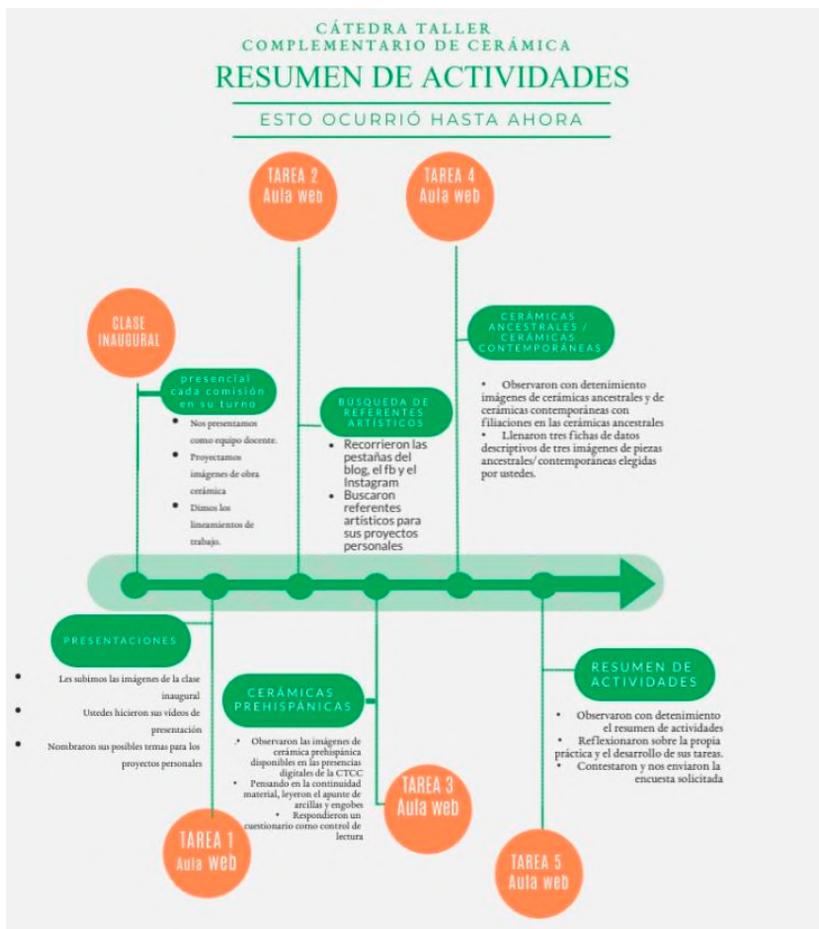
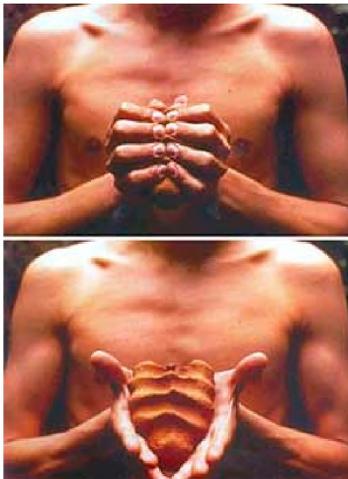


Imagen 5. Resumen de actividades realizadas. CTCC

La articulación de los contenidos proyectuales estuvo repartida en distintas actividades, que sumatoriamente irían conformando la totalidad de dichos proyectos: una actividad de enunciar el tema, el título y los referentes artísticos; una actividad de abstract y bocetos.

**CÁTEDRA TALLER COMPLEMENTARIO DE
CERÁMICA FDA.UNLP**

ENUNCIADO DEL TEMA PARA EL PROYECTO PERSONAL



Gabriel Orozco "Mis manos son mi corazón"

Aquel descubrimiento me conmovió profundamente, este fue el fruto de aquella experiencia. Yo había jugado a menudo con imágenes del futuro y soñado con papeles que pudieran estar destinados de poeta quizás, de profeta, de pintor o de cualquier otra cosa. Aquellas imágenes no valían nada. Yo no estaba en el mundo para escribir, predicar o pintar; ni yo ni nadie estaba para eso. Tales cosas sólo podían surgir marginalmente. La misión verdadera de cada uno era llegar a sí mismo. Se podía llegar a poeta o a loco, a profeta o a criminal; ese no es asunto de uno: a fin de cuentas, carecía de toda importancia. Lo que importaba era encontrar su propio destino, no un destino cualquiera, y vivirlo por completo. Todo lo demás eran medianías, un intento de evasión, de buscar refugio en el ideal de la masa, era amoldarse; era miedo ante la propia individualidad.

Hermann Hesse, Demian: Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend

Imagen 6 [captura de pantalla] Tarea de enunciado del tema para el proyecto personal CTCC

Hola! ¿Cómo están? Bienvenid@s al tema 7!

A partir de esta semana nos empezamos a meter de lleno en los proyectos personales. *Un viaje de mil millas comienza con el primer paso* es la célebre frase de Lao- Tse, y no por muy repetida es menos cierta. Este *primer paso* es para nosotr@s de vital importancia.

Ya much@s de ustedes han comentados en los zoom de consulta, cuestiones que les interesaría abordar.

Entonces ahora nos enfocamos en enunciar un tema. Lo primero que buscamos, para desarrollar todo tipo de proyecto artístico es establecer una idea rectora

“QUÉ”

Un tema del que quieran apropiarse, que l@s movilice, que les interese, que les llegué, que l@s motive a investigar.

Y lo siguiente será explicitar, de qué modos, a través de qué estrategias y cuáles materiales planifican hacer visible para otr@s eso que están pensando:

“CÓMO”

Y para trabajar eso, en esta tarea les pedimos que:

1. Enuncien brevemente el tema que servirá de columna vertebral del proyecto personal.
2. Describan cómo se imaginan que lo van a llevar a cabo (recuerden que en este particular cuatrimestre no van a estar obligados a la “materialización de los proyectos”)

Imagen 7 [captura de pantalla] Tarea de enunciado del tema para el proyecto personal CTCC

3. Agreguen (si tienen) alguna imagen de otras producciones personales de sus básicas o de sus producciones por fuera de lo académico que abordan este tema, o que resultan afines en función de los modos de realización que están pensando

Les recomendamos repasar el material de la clase de proyectos personales elaborado por la profesora Florencia Melo: tanto el PP del proyecto "Place of seven" de Adam Buick, como la pestaña correspondiente a "Proyectos personales y prácticas de Taller" de nuestro blog.(se los volví a subir en esta misma pestaña del tema 7)

¡Todos los canales de comunicación de nuestra Cátedra están abiertos para que nos transmitan sus consultas!



Gabriel Orozco. "Mis manos son mi corazón"

Imagen 8 [captura de pantalla] Tarea de enunciado del tema para el proyecto personal CTCC

En las imágenes 6, 7 y 8 se presentan las capturas de la actividad de Tema del proyecto personal. El aula web nos permitió acompañar nuestros comentarios personales con la ampliación de imágenes y bibliografías que enriquecieron los trabajos y los intercambios de los estudiantes. Descubrimos que esto mejoraba sustancialmente la incorporación de materiales adicionales a los

proyectos, y que no debíamos perder de vista esta mejora para cuando pudiéramos retomar las actividades presenciales.

Otras actividades fueron dirigidas al montaje y a la presentación final. A esta actividad la denominamos *ensayo general* ya que constituía el momento de reunir todo lo incorporado durante la cursada.

Incluimos en el enunciado de la actividad una lista de los criterios de evaluación que íbamos a aplicar para distender las ansiedades generadas por una situación tan inusual como la que atravesamos.

8. Tienen tiempo hasta el 25 de noviembre para enviar esta tarea, pero cuanto antes la hagan, nos dan tiempo a mirar sus trabajos, poder comentarles y que tengan tiempo ustedes para reaccionar a las sugerencias, ya que la fecha de entrega final es el 25/11/2020.
9. Suban los materiales al aula.
10. Envíen por favor **un solo archivo pdf correctamente nomenciado** en el que estén incluidos todos sus materiales.
11. Todos los esfuerzos tienen que estar orientados a que cada uno de los pasos que fueron siguiendo den en su conjunto la idea más acabada de lo que ustedes se han propuesto. Para eso también les puede servir revisar la pestaña del blog de proyectos personales y práctica de taller. Recuerden que dadas las particulares condiciones de este cuatrimestre van a presentar todo por fotos, así que por favor estén atent@s a que sus fotos no desmerezcan todo el trabajo que han realizado
12. Si tienen dudas no dejen de consultarnos por cualquiera de los canales de la CTCC que tienen a disposición.
13. No se autolimiten, sean libres, aprovechen esta instancia que nos da el encierro para proyectar sin las restricciones que tenemos "en la vida real":
¿cómo lo nuevo? ¿cómo lo pago? ¿quién me ayuda a montarlo? ¿en qué horno me cabe? Ya que estos trabajos que presentan no van a tener que materializarlos, y van a quedar a nivel proyectual, aprovechen para que la idea / el tema / lo que quieren decir se haga presente de la mejor manera. Intenten sacar lo mejor de ustedes en cada paso de sus trabajos.



Miquel Barceló y Josef Nadj

Imagen 9. [Captura de pantalla] última página de la tarea Ensayo general. CTCC

Al final del cuatrimestre, cada estudiante llegó a desarrollar un proyecto personal, y los resultados de sus investigaciones fueron presentados a todos los participantes en una galería virtual realizada por la CTCC.

Al mismo tiempo ofrecimos una encuesta de participación no obligatoria para recabar más información acerca de cómo había resultado esta cursada tan inusual a nuestros estudiantes. El último punto de esta encuesta estaba libre para comentarios que quisieran dejarnos.

En la imagen 10 se puede ver una captura de los comentarios de la encuesta respondida por los estudiantes en el Aula Web.

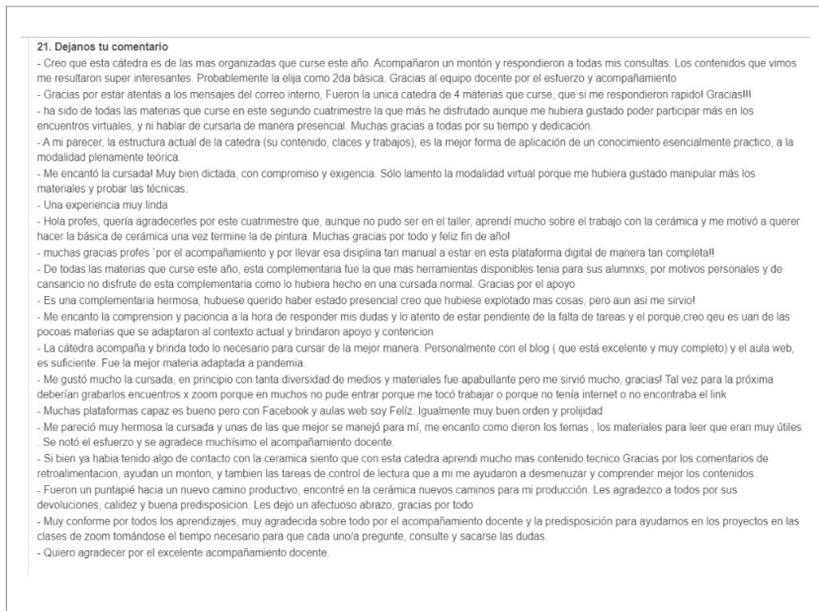


Imagen 10. [Captura de pantalla] último punto de la encuesta a los estudiantes en el aula web CTCC

Pasada la pandemia nos transformamos en una asignatura de cursada híbrida, con una hora semanal de trabajo en el aula Web: una herramienta que con su empleo mejoró nuestras prácticas docentes y los resultados alcanzados por nuestros estudiantes.

Pusimos, ponemos y pondremos el alma en nuestro trabajo.

Marcel Mauss en su *Ensayo sobre el don. Forma y razón del intercambio en las sociedades arcaicas* (1924) buscaba las razones por las cuales se intercambia, se da y se recibe. Mauss planteaba que intercambiar objetos articulaba y construía relaciones tanto al interior como entre grupos.

Dado que la cosa ofrecida era portadora de alma, todo intercambio producía una obligación entre almas: las de las personas involucradas y también las de las cosas.

Dar hacía grande al donante y obligaba al receptor a devolver un regalo. Ofrecer una cosa era dar lo propio y recibir algo de alguien implicaba acoger la esencia espiritual de su alma. (Mauss 1924: 168)

Nuestros estudiantes siempre nos devuelven con creces.

Referencias

Mauss, M. (1924) [2009] *Ensayo sobre el don. Forma y razón del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid. Katz Editores

CAPÍTULO 8

INCLUSIÓN COMO INSCRIPCIÓN CULTURAL. LA AMPLIACIÓN DE LOS UNIVERSOS CULTURALES EN EL PROGRAMA CENTROS DE ACTIVIDADES INFANTILES (CAI)

Ana Pifano

En las últimas décadas desde la reflexión e investigación educativa se han complejizado las dimensiones de análisis de la exclusión/inclusión educativa, uno de los aspectos problematizados, más allá de la de la inclusión en el acceso, y el punto en el que aquí nos detendremos, aparece el abordaje de la inclusión como inscripción cultural.

Yendo más atrás, a lo largo del pensamiento pedagógico latinoamericano, encontramos una constante preocupación por esta dimensión de la inclusión. Lo que hoy, de la mano de autores como Fanfani (2007) y Terigi (2010), damos en llamar inclusión como inscripción cultural aparece abordado en muchas de las experiencias y desarrollos teóricos de las «pedagogías del sur».

Creemos que, desde su concepción, el programa socioeducativo Centros de Actividades Infantiles (CAI) se inscribió en esta línea de pensamiento y retomarlo constituye una oportunidad

interesante para reflexionar sobre la inclusión como inscripción-ampliación cultural.

El programa CAI surgió en Argentina en el año 2010 como una política socioeducativa para el nivel primario del Ministerio de Educación de la Nación, implementado desde la Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas y ejecutado en las provincias mediante acuerdos con los ministerios provinciales.

Consideramos que el programa estuvo vigente entre 2010 y 2015 dado que en 2010 comenzaron las experiencias piloto en algunas provincias, en 2011 se extendió a todas las provincias y desde el ciclo lectivo 2016 el programa comenzó un proceso de descentralización, desapareciendo las instancias nacionales de coordinación de la ejecución del programa e iniciándose un camino de descentralización en el que la ejecución y las modalidades de la misma quedaron exclusivamente a criterio de las administraciones provinciales. En la provincia de Buenos Aires, luego de un trunco proceso de reformulación, el programa finalmente desapareció. Solo perduraron algunas sedes que fueron absorbidas por el Programa Especial Provincial Patios Abiertos.

El diseño del programa propuso dos objetivos centrales:

- el acompañamiento de las trayectorias escolares de niñas/os con trayectorias discontinuas, irregulares, obstaculizadas con maestros comunitarios que trabajaban a contraturno del turno escolar
- la ampliación de los universos culturales con talleristas de disciplinas artísticas, científicas, deportivas, etc los días sábados

Focalizando en el segundo objetivo, me interesa en este trabajo profundizar sobre la propuesta del programa en relación con la inclusión y la ampliación de los universos culturales.

¿Qué abordaje propusieron los CAI de la inclusión como inscripción - ampliación cultural?, ¿Cómo se atendió a esto desde el diseño y concepción del programa?, ¿Qué aportes encontramos en relación con el tema en testimonios de ex talleristas?

Para abordar estos interrogantes se analizaron documentos oficiales que acompañaron la ejecución del programa CAI y se realizó una entrevista a una tallerista del programa intentando problematizar los aportes teóricos a partir de la voz de una ex docente del programa.

Motiva mi interés por el tema el hecho de haberme desempeñado en diferentes lugares de los equipos de gestión del programa CAI en la provincia de Buenos Aires durante el periodo 2011-2015 y la consideración de que es necesario sistematizar y problematizar las experiencias socioeducativas que han tenido lugar, para generar aportes teóricos en relación con las mismas.

Esta consideración me ubica en un espacio de diálogo, habiendo años atrás participado de la gestión del programa y retomando hoy la experiencia dentro de un proyecto de investigación¹, conectando en esta tarea dos de mis dos espacios de trabajo y formación centrales, la Dirección de Políticas Socioeducativas de la DGCyE y la Facultad de Artes de la UNLP.

Entonces, he aquí el tema que nos ocupa, las preguntas que lanzamos, el lugar desde donde se postulan las mismas y los caminos por los que se intentará responderlas. Hagamos juntas/os este pequeño recorrido.

Así como es necesario antes de emprender un viaje repasar aquello que uno cargará en la valija, para iniciar el recorrido al que invita este trabajo, daremos cuenta de las herramientas conceptuales con que será emprendida la tarea. Detallaremos a continuación los aportes teóricos centrales de los que se nutre, y desde los que se proyecta, este trabajo ordenado en dos ejes.

La complejización del abordaje de la inclusión educativa

Si bien los índices de acceso al sistema educativo se han ido ampliando y fortaleciendo desde la legislación y políticas educativas, (aunque continúa siendo un desafío que todas/os las niñas/os, adolescentes y jóvenes estén en la escuela), una de las problemáticas que recorre las escuelas es la «escolaridad de baja intensidad». Tomamos este concepto de Kessler² (2004) para pensar el vínculo que muchas niñas/os y adolescentes tienen con el sistema educativo, cuyo pasaje por la escuela se limita a estar en ella de manera intermitente o sin aprender.

Esta baja intensidad de la experiencia escolar nos remite directamente a la complejización del abordaje de la exclusión educativa de la que hablábamos en la introducción, la exclusión que sufre quien transita la escuela pero no puede o no desea apropiarse de los conocimientos que la escuela distribuye. Siguiendo a Thisted y Fontana (2015) hay una inclusión que no se conforma con la revinculación y la permanencia sino que aspira

a producir igualdad, una igualdad que se construye cuando a todos les está dirigida la mejor propuesta de enseñanza.

El programa CAI buscó intervenir en la dimensión de la inclusión en el acceso, haciendo que aquellos niñas/os que no estaban escolarizados ingresen o retornen a la escuela pero, sobre todo, buscó intervenir en las trayectorias escolares y educativas de aquellas/os que transitaban la escuela intermitentemente o no lograban aprender con lo que la escuela les ofrecía.

La educación como transmisión y ampliación cultural

Creemos que el modelo fundacional de escuela, creada como dispositivo de producción de sujetos homogéneos carentes de marcas culturales, que deben incorporar ciertos saberes para su inclusión social está en jaque. Autoras como Terigi (2010) nos advierten que las formas de funcionamiento escolar cristalizadas bajo esta premisa son productoras de exclusión. Esto impone el desafío de enfrentar de otras maneras las crisis escolares, incluyendo otras/os sujetos, otras prácticas en la dinámica escolar y propiciando diálogos entre la escuela y otras formas y saberes que se construyen en sus bordes. Esto significa construir formas de inclusión que no supongan dejar de lado lo propio para formar parte de lo común. En esta dirección, los programas socioeducativos pueden aportar mucho.

La tarea del educador es la compleja búsqueda para transmitir un legado cultural del que las nuevas generaciones son herederas. El filósofo Régis Debray en 1997 propone que el centro de toda operación pedagógica es la transmisión, la enseñanza tiene por objetivo transmitir una parte de la cultura. Más cerca en el tiempo, Serra y Canciano (2006) nos dicen que la educación es

el acto de abrir, de ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo sin ser reducido a la lógica de la normalización.

Ya décadas antes, en los 50, Hannah Arendt había reflexionado sobre la educación y acoger al que llega, contarle la historia que lo antecede y alentarle en la esperanza y posibilidad de renovación. Recogiendo esta línea Meirieu, y en los mismos años que se producen los aportes mencionados de Debray, refiere a la tarea de hacer lugar en nuestras sociedades, a las nuevas generaciones y aportar a la construcción de herramientas para que las habiten. Este autor, en su libro *Frankenstein educador* (1998), enfrenta la educación que «fabrica» y la educación como posibilidad de crearse a sí mismo, y reflexiona también sobre la soledad de muchos niñas/os y adolescentes que vagan por el mundo sin encontrar quien los inscriba en una cultura y aparece aquí la tarea de ofrecer una herencia a partir de la cual poder hacer la propia historia apropiándose y resignificando una cultura. La metáfora del maestro alfarero en Chiapas, tan hermosamente contada por Galeano en el tomo I, *Los Nacimientos*, de su trilogía *Memorias del Fuego* (1982) también nos habla de esto.

También por los mismos años Hassoun reflexiona sobre la transmisión que incluye la creación, una transmisión en la que hay espacios de libertad.

La perspectiva que aborda la inclusión como inscripción-ampliación cultural busca repensar el diálogo intergeneracional. Tenemos la fuerte convicción, siguiendo a Terigi (2010) que muchos programas socioeducativos proponen y han propuesto condiciones que posibilitaron y posibilitan la apropiación de instrumentos culturales

que la escuela muestra limitaciones para incorporar. Aplicar estos abordajes en la escuela requiere y propicia una ampliación del horizonte de las intervenciones pedagógicas, una ampliación del «tamaño de la operación pedagógica» en palabras de Serra y Canciano (2006), que habilita la irrupción de lo nuevo y aporta a la construcción de sociedades más justas.

Partimos de la consideración de que estos aportes conceptuales resultan de suma utilidad a la hora de reflexionar teóricamente sobre la inclusión como inscripción cultural y el objetivo de la ampliación de universos culturales en el programa CAI.

En el presente trabajo se realiza una breve presentación del abordaje que propuso el programa CAI de la inclusión como inscripción cultural, tomando como insumo los documentos oficiales de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPSE) – Coordinación Nacional CAI a partir de los cuales se ejecutó el programa, y los mismos se ponen en vinculación con los aportes emergentes de una entrevista realizada a Mariel, tallerista de arte, quien fuera parte de los equipos territoriales del programa, que se desempeñó en la Escuela Primaria 59 de la ciudad de La Plata. Cabe destacar que la tallerista es una joven egresada de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la UNLP.

El equipo nacional de coordinación del programa CAI, dependiente de la DNPSE elaboró entre los años 2010 y 2015 diferentes materiales que tenían por objetivo pautar y guiar la implementación del programa en el territorio nacional. Forman parte de estas producciones los cuadernos de notas en los que se detallan aspectos teóricos y metodológicos que estructuran

el programa; documentos de trabajo que problematizan diversos aspectos de la implementación y una serie de videos que recopila la experiencia de las provincias y reflexiona sobre las mismas. Sobre los documentos escritos centramos nuestra atención, buscando aportes a nuestro tema de trabajo, poniéndolos en relación con el testimonio de Mariel, ex tallerista del CAI que existió en la escuela primaria (EP) 59 de La Plata.

Vale aclarar que la EP 59 es una de las escuelas que fue sede del programa en la provincia de Buenos Aires. Está ubicada en el barrio de Villa Montoro, de la localidad de Villa Elvira, una de las localidades que componen el aglomerado urbano del Gran La Plata. Se trata de un barrio periférico, que data de la década del 70 (surge de un loteo de tierras de la sucesión de la familia Montoro, de allí su nombre) y dónde se registran situaciones de extrema vulnerabilidad socioeconómica. En el barrio hay zonas de viviendas precarias, con servicios deficientes y zonas de asentamiento donde la situación se agrava. Los transportes que ofrecen la vía de vinculación entre el barrio y el centro de La Plata son escasos. La escuela recibe niñas/os de los barrios de Villa Alba, Palihue y Villa Montoro (barrios lindantes en la localidad de Villa Elvira).

El CAI funcionó en esta escuela entre 2011 y 2016, Mariel desarrolló su taller de arte por tres años. Su taller fue uno de los que se ofrecían en este CAI los sábados de 9 a 13 hs. La entrevista realizada a Mariel fue abierta y semiestructurada, en función del abordaje de puntos relativos a los objetivos de este trabajo.

Entonces, poniendo en diálogo los documentos oficiales del programa y el relato de la ex tallerista, se intentan algunas reflexiones.

EL OBJETIVO DE LA AMPLIACIÓN DE LOS UNIVERSOS CULTURALES EN EL PROGRAMA CAI

El programa CAI fue diseñado por los equipo de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS), teniendo como antecedente experiencias tales como los programas nacionales PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa), PNIE (Programa Nacional de Inclusión Educativa), VAE (Volver a la Escuela), CAJ (Centros de Actividades Juveniles); de algunos programas provinciales como Patios Abiertos (Buenos Aires), CAI (Córdoba) y Centros deportivos, recreativos (Tucumán) y de políticas públicas latinoamericanas, principalmente el programa Maestros Comunitarios del Uruguay.

A partir de 2010 comenzó a implementarse en las jurisdicciones, a partir de convenios con las autoridades educativas provinciales. Más allá de que cada provincia debía elaborar una normativa jurisdiccional para la implementación, la misma debía ajustarse a acuerdos con la DNPS.

El propósito del programa, según los documentos oficiales que guiaron la implementación en todo el país, consistió en «ampliar el universo cultural y fortalecer las trayectorias escolares de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social y requieren de mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios» (DNPS, 2010:8). En asociación con este propósito se plantearon los siguientes objetivos:

- Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar, ofreciendo propuestas potentes de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias que les permitan a los alumnos y a las alumnas mejorar su desempeño escolar.
- Ampliar el universo cultural de los niños y las niñas a través de la participación en actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías y todas aquellas que se consideren relevantes en su entorno sociocomunitario y que contribuyan a su inclusión social y cultural.
- Generar actividades socioculturales y comunitarias que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad.

Para el cumplimiento de este objetivo se indicaba conformar en cada sede un equipo institucional con un coordinador/a, dos maestras/os comunitarias/os, tres talleristas y un auxiliar y elaborar un proyecto socioeducativo del Centro.

Continuando con la lectura del Cuaderno de Notas I, documento que pauta los principios conceptuales y organizativos, hallamos algunas precisiones que aportan a la comprensión del abordaje de la inclusión como inscripción-ampliación cultural que propone el programa:

Quando hablamos de trayectorias educativas, nos referimos al recorrido educativo que hacen los niños y las niñas que tienen acceso a ámbitos extraescolares y allí participan en actividades artísticas, deportivas, científicas, entre otras. En el marco de estas actividades culturales, se producen no sólo procesos de aprendizajes cognitivos, sino también diversas y específicas formas de relación con el saber y con los otros. En muchos casos, además, se generan espacios que

son muy propicios para consolidar y/o renovar los vínculos intergeneracionales. Desde esta perspectiva, en los CAI los niños y las niñas participan en diversas actividades culturales: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas y otras que se consideren relevantes en la comunidad. Estas propuestas están a cargo de maestros talleristas que las diseñan considerando la contribución de cada una de ellas a la inclusión cultural y la participación social. Los diferentes talleres que ofrece el Centro, en su conjunto, constituyen el Proyecto Socioeducativo CAI. (DNPS,2010:6)

Por otra parte, en un documento llamado «Un día un CAI» (2012) el equipo de coordinación nacional del programa desarrolla algunas ideas en vinculación con el CAI que se espera y desea construir. Y aquí aparecen algunas cuestiones que resultan interesantes en relación con la tarea que nos ocupa.

Un CAI en el que el otro tiene lugar. Porque coloca y sostiene como principio el respeto por la diferencia que cada uno/ una encarna. Porque intenta comprender la difícil tarea de la espera en el marco del trabajo con otras personas, de una espera caracterizada por la confianza y la esperanza, una espera que considera tanto lo que cada otro anhela y lo que está dispuesto a hacer para alcanzarlo como lo que necesita como ayuda para encarar ese desafío. Porque se toma los tiempos prudenciales para definir cuándo una situación particular o colectiva, institucional o familiar, es un problema que requiere de una intervención desde la instancia pública y cuándo se trata de una situación que se construye desde perspectivas diferentes de las más comunes, de las más conocidas, de las parecidas a la de la mayoría, situaciones que enriquecen lo colectivo, lo popular, lo comunitario y que ese CAI va incorporando para ser cada sábado más plural, porque de eso se trata lo público: de que todas, todos, ocupen el lugar propio en el conjunto. (DNPS, 2012:3)

Veremos a continuación cómo estas premisas entraron en juego en la realidad de la implementación a partir de la percepción de la entrevista realizada en el marco de este trabajo

ALGUNOS APORTES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE MARIEL

Hasta aquí hemos hecho un recorrido por algunos núcleos conceptuales a partir de los cuales pensar la problemática de la inclusión como inscripción-ampliación cultural y hemos repasado como aparecen cuestiones vinculadas a estos núcleos expresadas dentro de la propuesta del programa CAI. Intentaremos ahora poner todo esto en relación con emergentes de la entrevista realizada a una tallerista CAI.

La voz de las/os actrices/ actores protagónicas/os de las políticas públicas, en este caso la voz de una docentes que pone en hechos esta política socioeducativa que es el CAI, aporta una dimensión clave que conecta lo diseñado escrito con lo hecho, lo planificado con lo real. Generar instancias de reflexión sobre las prácticas pedagógicas y poner en valor la voz de las/s docentes constituye un desafío central en la construcción de la reflexión para el fortalecimiento de la calidad educativa.

En la entrevista aparecen mencionados por Mariel aspectos que podemos vincular con los núcleos conceptuales que se vienen poniendo en cuestión y que nos permiten pensar sobre los mismos y enriquecer la perspectiva de abordaje.

Ante la pregunta sobre los objetivos del taller que llevaba adelante en el CAI rápidamente aparece la mención a los objetivos del programa: «...uno de los objetivos principales que yo tomé fue el de ampliación cultural, que el programa hace

mucho énfasis y es clave para la inclusión. Poder acercarle a los chicos cosas que quizá yo pensaba que no habían podido acceder»³, dice Mariel.

Observamos de esta manera que están presentes para la tallerista los objetivos a partir de los cuales se estructura la propuesta del programa, particularmente el objetivo de la ampliación de universos culturales. En esta frase se asocia al mismo la posibilidad de acceso de bienes culturales, en contexto de vulnerabilidad y donde predomina la falta de acceso a diferentes tipos de bienes.

Otros momentos de la entrevista permiten ahondar un poco en cómo aparece problematizado este objetivo en las prácticas de este CAI, desde la perspectiva de una de sus talleristas. Cuando se pidió un relato de una experiencia que sea de interés para visualizar los objetivos, ella contó una actividad en la que se llevó al CAI a un ballet de danza y se organizó el evento conjuntamente entre todos los talleres:

«...Trabajamos todas las invitaciones para que los chicos llevaran a sus casas y repartieran en el barrio... eso en el taller de plástica. Después hicimos el programa... qué función iba a darse, el elenco de bailarines... diseñamos toda la parte visual del espectáculo... los afiches y la escenografía. Y fue una instancia innovadora porque los chicos nunca habían participado de una función de ballet»⁴.

detalla, y finalizando el relato de esta jornada agrega:

...todos contentos, gritando, empezaron a firmar autógrafos y empezaron a hacerles preguntas, se generó un intercambio.

Está la foto final de los nenes con bailarines, con nosotros, algunas familias... todos mezclados... la bandera del CAI... fue, re significativo para todos. (...) Ese día sentimos que llegábamos a nuestro objetivo⁵.

Vemos aquí que la inclusión como ampliación de universos culturales aparece asociada a la inscripción cultural, es decir, aparece el acceso a los bienes culturales y el sentido de pertenencia a un grupo, a un espacio, a una escuela, a una comunidad. Encontramos aquí una relación muy estrecha con la propuesta del programa que apela a la inclusión cultural y la participación social.

Se dice en El Cuaderno de Notas IV

Sin desconocer las marcas identitarias y culturales con las que los niños cuentan, se trata de poner a su disposición también aquellos productos culturales que forman parte del patrimonio de la humanidad. Esto supone generar las condiciones pedagógicas necesarias para su pleno disfrute, ofreciendo desde la escuela «las grandes obras», guiando a los niños en su abordaje. «Las grandes obras» son de todos y están hechas para todos, dice Snyders (1987: 75). Nos permiten tomar conciencia de nosotros mismos y de los otros, de los desafíos que nuestra época nos impone. «Necesito la cultura para que el mundo me resulte más comprensible y más próximo» (Snyders, 1987: 69), en la medida en que me abre el mayor número de horizontes posibles, lo que posibilita también la creación de algo nuevo en el mundo. (DNPS,2010:13)

Esta última cuestión se vuelve a rondar en la pregunta correspondiente a la modalidad que asume el taller que fuese dictado por ella. Mariel contó cómo se trabajó

transdisciplinariamente entre los distintos talleres y con las maestras comunitarias y cómo se trabajó en general generando producciones. Al hablar de las producciones realizadas para una kermés menciona algo interesante: «Y eso estuvo buenísimo porque los nenes como que se apropian de eso que hicieron... digamos (...) y además saben que no es sólo suyo sino que es de todos» reflexiona la tallerista y vuelve aquí al punto de la inclusión vinculada al ser parte de una cultura, de la que se es heredero y parte y a la que se puede aportar junto con otros.

Comenzando la entrevista, en uno de los primeros recuerdos que compartió, Mariel decía:«Iban alrededor de 30/40 niños y niñas de edades variadas, llegaban y se iban en su mayoría solos, a unos poquitos los iban a buscar. Siempre se compartía un desayuno y después se organizaban los grupos de trabajo, era un clima de alegría y entusiasmo»⁷.

Una y otra vez la alegría, esa alegría por la que ya Snyders se preguntaba en los años 80. En el cuaderno de notas IV de CAI se dedica un lugar especial a esto, en un apartado titulado «La escuela como lugar para la alegría cultural» y se cita la siguiente frase de Snyders

Quiero hallar la alegría en la escuela, en lo que la escuela ofrece de particular, de irremplazable. Un tipo de alegría que sólo ella puede proponer o, cuanto menos, está en mejor posición para hacerlo: ¿cómo sería una escuela que tuviera la audacia de apostar hasta el final por la alegría de la cultura? (Snyders, 1987: 21).

El diseño del programa atiende al fortalecimiento de los lazos sociales y los vínculos intergeneracionales y planifica que el CAI

sea un lugar donde cada uno pueda tener su lugar propio dentro del conjunto. Podemos encontrar mucho de esto en las palabras de Mariel recordando su experiencia.

Estas/os niña/os, que siendo pequeñas/os llegaban y se iban solas/os al CAI, nos remiten a esa soledad de la que habla Meirieu (1998), quizá encontraron en el CAI un lugar donde se volvieron receptoras/es activas/os de un legado cultural a partir del cual pudieron crecer, crear y participar en su comunidad. Cuenta Mariel que muchas/os niñas/os que habían crecido y habían terminado su escuela primaria continuaban yendo al CAI y se quedaban a colaborar con algunas tareas, podríamos asociarlo a ese «tener lugar» del que hablaba el documento «un día un CAI» (2012) y a ese «hacer lugar» y construir herramientas para habitarlo del que habla Meirieu (1998).

Continuando, cuando se le preguntó a la entrevistada puntualmente en que creía que había contribuido su taller en la inclusión de los niñas/os que asistían ella respondió lo siguiente:

Creo que... bueno... no se si pensarlo como MI taller porque es parte de algo más amplio pero el CAI estaba pensado para que los chicos se apropien de la escuela y se sientan parte. Yo veía que los chicos iban y enseguida estaban preguntando ¿Y hoy que vamos a hacer? ... había una ansiedad de estar ahí. Quizá el que no haya instancias formales de evaluación hace que quieran ir y ahí está el objetivo de que se apropien de la escuela y se sientan parte de algo... al ir a la escuela con ganas y que no sea obligatorio... entonces por ahí ese espacio de los sábados de aprender aunque ellos no lo tomen como algo así porque a veces asocian aprender en la escuela a

algo aburrido... Y bueno, generar esta otra instancia de aprendizaje, colaborativa, de respeto por el otro...⁸

Encontramos de relevante en esta frase principal de la respuesta, en relación con el tema que nos ocupa particularmente, la mención al «sentirse parte» del que ya hemos hablado y al «deseo de aprender». Aquí nos acercamos al concepto de escolaridad de alta intensidad o intensidad de la experiencia escolar, asociada a la idea de que la inclusión va más allá del acceso y permanencia sino que es garantizada cuando hay acceso a una propuesta pedagógica que sea de calidad, motive e involucre en este caso a los niñas/os. Recordemos el clima de alegría y entusiasmo que mencionaba Mariel.

Los documentos del programa CAI hablan de la construcción de nuevas relaciones con las/os otras/os y con el saber. Los planteos de la tallerista entrevistada y las intenciones plasmadas en los documentos CAI están en estrecha sintonía con las perspectivas teóricas que vinculan la inclusión educativa al diálogo entre la escuela y las múltiples formas, realidades, experiencias y saberes que se construyen en sus bordes.

A su vez las estrategias puestas en juego en el abordaje de los contenidos de la currícula y de los talleres se problematizan en el momento de la entrevista en que se le pregunta a la tallerista por la vinculación del taller a su cargo y el proyecto del CAI:

...un poco fue esto de la ampliación cultural y acompañar de las trayectorias escolares. A veces lo que trabajamos era que un poco en nuestros talleres nos acompañaran las maestras comunitarias. Teníamos que trabajar la parte de la escritura... entonces por ejemplo el sábado, lo que hicimos fue trabajar

en la creación de un personaje (...). Recuerdo un día que había llevado como disparador el minotauro, entonces después trabajamos con imágenes de animales y empezamos a buscar esos personajes conocidos que eran combinación entre animales y hombres... y ellos tenían que crear un personaje, diseñarlo... todo, que sea una combinación entre un humano y un animal. Después tenían que escribir las características de ese animal. De ahí combinamos la parte artística con la parte de escritura que a ellos los ayudó a reforzar un poco⁹.

A partir de esta frase podemos reflexionar sobre cómo se dio el vínculo de las/os niñas/os con los contenidos de la currícula a partir de otros contenidos que abordaron los talleres que no están contenidos específicamente en los diseños curriculares. El diseño del programa previó el desarrollo de propuestas de enseñanza para mejorar el desempeño escolar a partir de la participación en las actividades. Encontramos aquí pensado el vínculo entre el fortalecimiento de la trayectoria escolar y el enriquecimiento de la trayectoria educativa y el trabajo de las políticas socioeducativas que toma instrumentos culturales que la escuela no aborda.

ALGUNAS IDEAS PARA SEGUIR

Al comenzar este pequeño trabajo nos preguntamos: ¿Qué abordaje propusieron los CAI de la inclusión como inscripción - ampliación cultural?, ¿Cómo se atendió a esto desde el diseño y concepción del programa?, ¿Qué aportes encontramos en relación con el tema en testimonios de ex talleristas CAI?.

Hemos intentado dar respuesta a estos interrogantes, retomando aportes bibliográficos, repasando la normativa del programa y adentrándonos en la reflexión a partir del testimonio de una

ex tallerista. Hemos, en este recorrido, encontrado diferentes expresiones teóricas y búsquedas empíricas asociadas a la Inclusión como Inscripción -ampliación cultural. Esta dimensión de la inclusión, abordada en las últimas décadas por diversos/ os especialistas, encuentra forma concreta en el objetivo de la ampliación de universos culturales en esta política socioeducativa que fueron los CAI. En el testimonio de Mariel encontramos pistas puntuales que nos ayudan a conocer las estrategias que se han desarrollado y desarrollan en las escuelas y en los programas socioeducativos para alcanzar ese objetivo y que cosas sucedieron y suceden en torno a ellas.

La experiencia del CAI de la EP 59, desde la perspectiva de la tallerista de artes plásticas, nos muestra como en una escuela se desarrolló un proyecto, en el marco de un programa, donde el acceso a bienes culturales generó nuevas posibilidades a la transmisión cultural, a la participación social e intenta, en asociación, nuevas formas de habitar la escuela y aprender. Si bien se trata solo de una experiencia, en una escuela, en un programa, considero que puede resultar significativo para abrir nuevas preguntas y debates sobre la inclusión y los programas socioeducativos argentinos.

Excede los límites de este trabajo, pero resultaría de interés conocer cómo se insertan estas discusiones en la tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano, en la que, aunque con diferentes denominaciones y contextos situados, la preocupación por la inclusión como inscripción cultural está ampliamente presente. También resultaría de interés ampliar las entrevistas a más talleristas, o explorar la huella en la formación que han dejado estas experiencias a sus docentes.

Lo desarrollado en este trabajo nos muestra que han existido dentro de las políticas públicas programas socioeducativos donde los abordajes de la inclusión educativa se han complejizado y, que si bien la dimensión del acceso y permanencia, continuó siempre siendo un importante tema de agenda, es necesario buscar estrategias para aquellos niñas/os, adolescentes y jóvenes que, aún estando en las escuelas, no encuentran allí la posibilidad de aprender, motivarse o de acceder a una propuesta pedagógica de calidad que los albergue. Es evidente que hay momentos en que este camino se ha transitado y se transita y es necesario poner en valor y problematizar estas experiencias.

Muchas son las discusiones que se han dado, y se dan, en relación con la calidad educativa y la efectividad de los programas socioeducativos e inversiones realizadas en los mismos por las carteras educativas. Sin embargo, no tanto se ha escrito sobre las experiencias que han tenido lugar en el marco de dichos programas e iniciativas. Es necesario para avanzar en la discusión sobre el tema forjar herramientas concretas para el análisis. Y poder hacerlo poniendo en diálogo las diferentes experiencias y situacionalidades. Mi experiencia personal desde la gestión del programa CAI dejó una huella en mi formación, aprendizajes y preguntas, que aquí y ahora, años después en este trabajo, retomo con la convicción de que el diálogo colectivo, transinstitucional y transdisciplinario es el mejor camino.

Reflexionar sobre las prácticas educativas, pensar la escuela y los programas socioeducativos,—que son más escuela—, poniendo en relación los planteos teóricos de pedagogas/os y especialistas, los diseños de decisores de políticas públicas y la voz de los

docentes que las llevan adelante en las escuelas nos ofrece una valiosa oportunidad de complejizar la mirada sobre la inclusión y la calidad educativa para defender y profundizar las rutas que se muestran como fructíferas y también ensayar otras nuevas, aún no transitadas.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDRT, H. (1958) «La crisis en la educación», en, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.

DEBRAY, R. (1997) *Transmitir*. Editorial Manantial.

DNPSE (2010) [Cuadernos de Notas I.](#)

DNPSE (2010) [Cuadernos de Notas IV.](#)

DNPSE (2012) [Un día un CAI.](#)

GALEANO, E. (1982) *Memorias del Fuego*. Tomo I. Los nacimientos. Siglo XXI Editores

GINSBURG, M. B., GOROSTIAGA, J. M. (2005) *Las relaciones entre teóricos / investigadores y decisores / profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo*, En: Revista Española de Educación Comparada, 11, 285-314.

HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. De Las Flor.

INFD (2015). Marco Político: *Problemas, Estrategias y Discursos de las Políticas Socioeducativas*. Thisted S., Fontana A. Clases 2 y 4. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

INFD (2015). *Investigar en políticas socio educativas*. Clase 3. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

INFD (2016). *Educar hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos*. Clases 1, 2,4 y 5 Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

KESSLER, G. (2004). *Trayectorias escolares*. En: *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

MEIREU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

O DONELL, G. (2004). «Notas sobre la democracia en América Latina». En: El debate conceptual sobre la democracia, Informe PNUD.

SERRA M. S.; CANCIANO, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

SNYDERS, G.(1987) *La Alegría en la Escuela*, Barcelona, Paidotribo.

TENTI FANFANI, E. (2007), *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Borrador para la discusión.

TERIGI, F. (2010) *La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de Eurosocial*.

THISTED, S. (2013) «Pasado y presente de las políticas socioeducativas». En THISTED, S.; PINEAU, P.; BÉJAR, M.; FORSTER, R.; SEOANE, V.; y TRÍMBOLI, J. *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*, Seminario Interno Dirección Nacional

de Políticas Socioeducativas, mayo a noviembre 2012, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Notas

- 1 Ginsburg y Gorostiaga (2005) hablan de dos comunidades/ culturas existentes en la investigación educativa, a saber: la de los investigadores/teóricos y la de los decisores de políticas/ profesionales.
- 2 A su vez Kessler parte del concepto de O'Donnell de «ciudadanía de baja intensidad», que refiere a los circuitos «degradados» que transitan mayorías no integradas, que a pesar de tener igualdad de derechos no tienen posibilidad de ejercerlos.
- 3 Entrevista a Mariel, tallerista del CAI EP 59 Villa Montoro-La Plata.
- 4 Mariel A. M , tallerista del CAI EP 59 Villa Montoro-La Plata, comunicación personal 2017.
- 5 Mariel A. M , tallerista del CAI EP 59 Villa Montoro-La Plata, comunicación personal 2017.
- 6 Mariel A. M , tallerista del CAI EP 59 Villa Montoro-La Plata, comunicación personal 2017.
- 7 Mariel A. M , tallerista del CAI EP 59 Villa Montoro-La Plata, comunicación personal 2017.
- 8 Mariel A. M , tallerista del CAI EP 59 Villa Montoro-La Plata, comunicación personal 2017.
- 9 Mariel A. M , tallerista del CAI EP 59 Villa Montoro-La Plata, comunicación personal 2017.

REFLEXIONES FINALES

Verónica Dillon

«En medio de tanta destrucción, turbación y violencia, en un pliegue de la red, temblando y sin embargo llena de gracia, resistía la mariposa aterrorizada».
Walter Benjamin ([1933] en Didi-Huberman, 2007)

Así estamos, como las mariposas de Georges Didi-Huberman del texto de Walter Benjamín y en tiempos de cólera, como escribiera nuestro poeta latinoamericano Gabriel García Márquez en el año 1985. Aquella novela dedicada al amor que perdura y supera las adversidades a lo largo de toda una vida. Esta podría ser una analogía de lo que sentimos algunos profesores, investigadores y productores artísticos cuando trabajamos en la contemporaneidad. Cotidianamente, con cada práctica educativa, nos acechan más dudas e incertidumbres que certezas, pero es la pasión y el amor por lo que hacemos lo que nos hace batir las alas.

El libro *Travesías Educativas en Arte: Bitácoras, territorios y contingencias* es el resultado de investigaciones realizadas sobre la

producción y enseñanza de artes y diseño en la contemporaneidad latinoamericana, en diferentes ámbitos y modalidades. A lo largo de estas páginas exploramos distintas rutas, compartimos los hallazgos ante los desafíos y las reflexiones generadas. Es también un viaje teórico que nos sumergió desde las prácticas en el vasto y profundo universo de las artes y su relación con el pensamiento pedagógico latinoamericano que pone en el centro de la discusión, el derecho a la educación pública.

La educación artística en la contemporaneidad no se limita a una mera transmisión de conocimientos técnicos ni saberes. Implica una experiencia cognitiva muy diferente, transformadora y enriquecedora entre estudiantes, docentes e investigadores. En tal sentido, nos hemos preocupado por prácticas inmersivas y el estudio de las dinámicas propias de cada disciplina que integró el proyecto. Mediante una relación inter y transdisciplinaria, se vincularon producciones artísticas ancestrales como la cerámica, con lenguajes actuales a través de la digitalidad. Dicha interacción dio lugar a nuevos territorios, formas de enseñar y de co-aprender.

En el marco de este proceso, nos encontramos ante diversas coyunturas y desafíos que pusieron a prueba nuestra creatividad y adaptabilidad. En particular los años vividos durante la pandemia causada por el COVID-19, una realidad ya expuesta en la Introducción y que aparece como eje vertebrador entre –un antes y un después– puntualizado además, en algunos capítulos. Como hemos visto a lo largo de estas páginas, la educación artística se desenvuelve en un entorno en constante cambio. En gran medida, debido a las transformaciones impulsadas por las tecnologías digitales, las nuevas formas de comunicación y las dinámicas culturales emergentes. Hemos reflexionado

sobre cómo estas dimensiones, a veces ligadas a contingencias, afectan nuestras prácticas, producciones y de qué manera crítica podemos seguir construyendo oportunidades para innovar y crecer colectivamente.

Arte, diseño y masividad

Los escenarios contemporáneos presentan altos niveles de desempleo, subempleo, empleos precarios, indignos. Los títulos académicos tradicionales (como medicina, ingeniería, derecho y otras) parecen no garantizar las condiciones óptimas de una vida laboral. Los esfuerzos se han vuelto insuficientes a la hora de encontrar trabajos, y en la actualidad la Inteligencia Artificial (AI) proyecta un horizonte de complejas crisis de empleo y humanidad.

Ahora bien, desde el año 2004, en que se iniciaron toda una serie de cambios en la Facultad de Artes de la UNLP con la creación de nuevas carreras y tecnicaturas, así como la creación de nuevos Institutos de Investigación y Laboratorios, asistimos a un sostenido crecimiento en las inscripciones a las carreras artísticas. ¿Cuál es la red de múltiples determinaciones que llevan a esa marea humana a inscribirse dentro de las 43 carreras que posee la Facultad? Las más populares son Audiovisuales, Música, Plástica y Diseño en Comunicación Visual. Me pregunto: ¿Qué ofrecen el arte, el diseño y las manifestaciones artísticas en el contexto que vivimos? ¿Imaginarán, o existe, la fantasía de que allí serán más libres, sin reglas, ni pautas? ¿Será que sus títulos, por las tecnicaturas, tienen una demanda e impacto social inmediato?

Aventuro una hipótesis. Desde la perspectiva institucional se resituaron las creencias de cierto romanticismo ingenuo. Se sabe que el don no existe, que el arte se enseña y se aprende,

que se trabaja y se estudia, que es un campo de conocimiento y exigencia constante. Es decir, no nacemos artistas, nos formamos como tales. Así mismo, las transformaciones institucionales generaron nuevas ofertas para los intereses de los jóvenes, y aquellos que alguna vez postergaron sus deseos -y no las eligieron por seguir mandatos familiares-, o que tal vez no pudieron hacerlo por trabajo y razones de subsistencia, hoy, con mayor honestidad y libertad, las eligen.

Pero me arriesgo a pensar que la evolución en la enseñanza de las artes y los diseños impulsada por nuestra unidad académica, ha estado más cerca de los cambios epocales y del pensamiento latinoamericano. Al barrer supuestos y formas anacrónicas de trabajar, enseñar, mostrar, ver, decir y mirar, dando lugar a movimientos de ruptura. Y a nivel social han aparecido nuevas vanguardias de finales del siglo XX, tal vez no identificadas aún. Producciones artísticas que testimonian los contextos sociales, políticos, económicos que nos rodean.

Este libro no busca plasmar sólo un recuento de hallazgos y conclusiones, sino proyectarse como un llamado a la acción que implica cuestionar nuestras prácticas, desafiar los paradigmas establecidos y explorar renovadas formas de educación, enseñanza y producción en arte. No podemos transformar la historia, pero es necesario tener sueños posibles y realizables, de lo contrario, es imposible transformar la realidad.

Personalmente, siempre busqué trascender los límites conocidos y tradicionales de los espacios académicos para acceder a otros contextos. No como caridad, sino como un principio de justicia que además impactó de modo altamente positivo en mi práctica.

En palabras de Eduardo Galeano (1988) la caridad es humillante porque se ejerce verticalmente y desde arriba. *La solidaridad es horizontal e implica respeto mutuo*. En tal sentido, he aprendido muchísimo en el trabajo pedagógico en contextos de encierro, como se ha abordado y publicado anteriormente (Dillon, 2012; 2016).

Los invito a compartir nuevas experiencias, procesos y aprendizajes para la formación de profesores, investigadores y productores en artes y diseño. Gestionar proyectos colectivos y comunitarios, planificar compartidamente atendiendo a los tiempos pedagógicos en los procesos educativos. Estimular la reflexión, la creatividad, la experimentación y el pensamiento crítico en múltiples ámbitos pedagógicos.

Al investigar con amor, alegría y pasión, tal vez podamos mejorar los vínculos afectivos y humanitarios. Reparar las soledades en esta sociedad convulsionada, y tal como escribió Benjamin, aunque con temblores y sin embargo con gracia, resistir como la imagen de la mariposa aterrorizada.

Referencias

DDidi-Huberman, G. (2007). *La Imagen Mariposa*. Editorial Muditó & Co.

Dillon, V. (2012). Breviario desde el arte y la ley: entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Galeano, E. (1998). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI Editores.

AUTORES Y MIEMBROS DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Directora: **Verónica Dillon**

Codirectora: **Camila Bejarano Petersen**

Semblanzas de los autores y miembros del equipo de investigación ***Producción y enseñanza de artes y diseño en la contemporaneidad latinoamericana en ámbitos académicos de la UNLP***, (número de código 11 B 371), Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

DIRECTORA. Dillon, Verónica

Artista Visual. Vicedirectora del Instituto de investigación en producción y enseñanza del arte argentino y latinoamericano, IPEAL. Titular d Cátedra Taller Cerámica Complementaria de la FdA UNLP hasta abril de 2023. Dirige proyectos de investigación desde 1994. Evaluadora nacional interna y externa en Artes y Área de Sociales. Miembro de la Academia Internacional de Cerámica, Suiza; del Centro Argentino de Arte Cerámico y de la Asociación de Artistas Visuales de la República Argentina.

CODIRECTORA. Bejarano Petersen, Camila

Realizadora, docente e investigadora y mamá. Magister en Estética y Teoría del Arte y Licenciada en Artes Audiovisuales (Facultad de Bellas Artes, UNLP).

Docente titular en Guión 3 y Taller de Tesis Orientación Crítica y Teoría; JTP Lenguajes Artísticos, UNA. Directora de Globo Rojo, Programa de Extensión de la Fda, UNLP. Líneas de investigación: enseñanza de arte audiovisual desde y con perspectiva emancipadora.

Ardenghi, Verónica

Magíster en Intervención Social. Licenciada en Sociología, Profesora en Artes Plásticas orientación Pintura. Maestra Especial en Dibujo. Investigadora y docente en la UNLP. Inspectora de enseñanza artística en la Provincia de Buenos Aires. Líneas de investigación: Educación, arte y trabajo. [Perfil personal de Ardenghi Verónica](#)

Dameno, Leopoldo Jacinto

Diseñador en Comunicación Visual (DCV) y Profesor en DCV. Docente e investigador. Prosecretario Académico de la Fda (UNLP). Capacitador en formación docente. Líneas de investigación: enseñanza en artes, pedagogía y didáctica, artes visuales y diseño, políticas de egreso. [Perfil personal de Dameno Leopoldo](#)

Deluca Macarena

Licenciada en Periodismo y Comunicación Social (UNLP); Especialista en Docencia Universitaria e Investigadora (UNLP). Docente de grado y diplomaturas (USI/UBA). Fotógrafa, camarógrafa y editora de video. Líneas de Investigación: Cultura digital, arte audiovisual y redes sociales digitales. [Perfil personal de Deluca Macarena](#)

Di Tommaso, Danisa

Diseñadora en Comunicación Visual (DCV). Diseñadora UX. Docente universitaria e investigadora. Líneas de investigación: Diseño y educación, accesibilidad e inclusión, entornos digitales.

Dupuy, Rocío

Diseñadora en Comunicación Visual (DCV) y Profesora en DCV. Productora, docente de grado e investigadora. Líneas de investigación: Relación entre Diseño y Educación, profundizando en la incorporación de diseños accesibles en materiales didácticos y entornos web. [Perfil personal de Dupuy Rocío](#)

Ladaga, Silvia Andrea Cristian

Doctora en Comunicación. Máster en entornos virtuales de aprendizaje y Licenciada en diseño en comunicación visual. Investigadora, productora y docente de grado y posgrado. Formadora de docentes para e-learning a nivel internacional. Líneas de investigación: Diseño, comunicación y accesibilidad digital. [Perfil personal de Ladaga Cristian](#)

Mazzeo, Gisel Vanina

Diseñadora en Comunicación Visual (DCV) y Profesora en DCV. Docente de grado e investigadora. Líneas de investigación: Diseño, comunicación, accesibilidad e inclusión. [Perfil personal de Mazzeo Gisel](#)

Melo, María Florencia

Licenciada en Artes Plásticas orientación Cerámica. Maestra Especial en Dibujo. , Investigadora, productora y docente de pregrado, Extensión y grado. Líneas de investigación: enseñanza y difusión de la cerámica de todos los tiempos y contemporánea, en ámbitos académicos y en espacios informales. [Perfil personal de Melo Florencia](#)

Palazzo, Franco

Licenciado en Comunicación Audiovisual (FDA-UNLP). Profesor en las cátedras Iluminación y cámara 1 y 2 «A», UNLP. Capacitador en cursos de postproducción de imagen (LAB.IC PBA). Líneas de investigación: Uso de nuevos dispositivos en la enseñanza de la fotografía audiovisual. [Perfil personal de Franco Palazzo](#)

Pifano, Ana

Profesora y Licenciada en Historia de las Artes Visuales (Facultad de Artes - UNLP), Especialista en Programas y Políticas Socioeducativas (INFD). Docente de nivel superior con experiencia en gestión en políticas socioeducativas (UNLP y DGCyE de la provincia de Buenos Aires). Líneas de investigación: Inclusión educativa y educación artística. [Perfil personal de Pifano Ana](#)

Tarela, Mariel Andrea

Doctora en Artes. Magister y Artista Visual Diplomada. Licenciada y Profesora Superior en Artes Visuales orientación Cerámica. Investigadora, productora y docente de grado. Líneas de investigación: cerámica contemporánea, prácticas artísticas y formación docente en Artes. [Perfil personal de Tarela Mariel](#)

Tessore, María Eugenia

Diseñadora Industrial; Profesora en Diseño Industrial (FBA-UNLP). Docencia en educación superior de grado carrera de diseño industrial: cátedras Tecnología IIIA y Taller 1A; básica y superior de enseñanza media y técnica sobre TIC, diseño, impresión 3D y coordinación de Proyectos Institucionales.

Travería Montanaro, Miguel Andrés

Diseñador Industrial; Profesor de grado y posgrado; Director de carrera: «Especialización en Diseño del Indumento: vestimenta y joyería» (FDA-UNLP). Magister en Desarrollo Económico Local (UNIBO). Consultor CONEAU. Propietario y management de marca: Clyde Arte y Diseño. Líneas de I+D: Desarrollo/Tecnología/Joyería.