



INTERSECCIONES

Instituto de Formación Docente Continua-Villa Mercedes

Revista n°1 | 2025

ISSN 3072-8371



ifdc
VILLA MERCEDES
VILLA MERCEDES

Presentación

Intersecciones es una publicación de la Dirección de Extensión del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (San Luis). Publica artículos de investigación, relatos de experiencias y prácticas, reseñas de libros y entrevistas referidos a temas relacionados con la educación, principalmente producidos en el contexto de nuestra institución y con impacto en la comunidad educativa provincial. El objetivo de la revista es poner en circulación saberes y experiencias que fortalezcan los lazos entre todos los actores del sistema a partir de la intersección de las prácticas educativas con diversas disciplinas y áreas de conocimiento.

EQUIPO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Esp. Cecilia Muñoz

COORDINADOR

Prof. Pablo Dema

EDITORES:

Lic. Andrés Bacigalupo

Esp. Mara Escudero

Esp. Andrea Flores

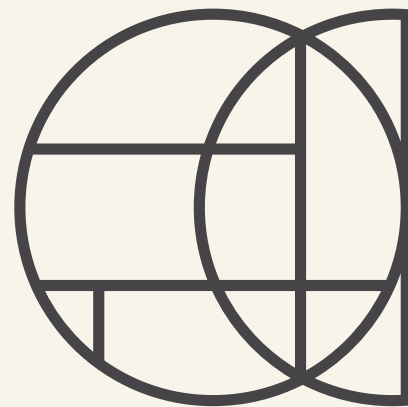
Prof. Pablo Dema

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

AUS. Mariano G. Villegas

Lic. Alejandro Villarreal

Lic. Rocio Pajaro



ASESORÍA EN ESCRITURA

Esp. Andrea Flores

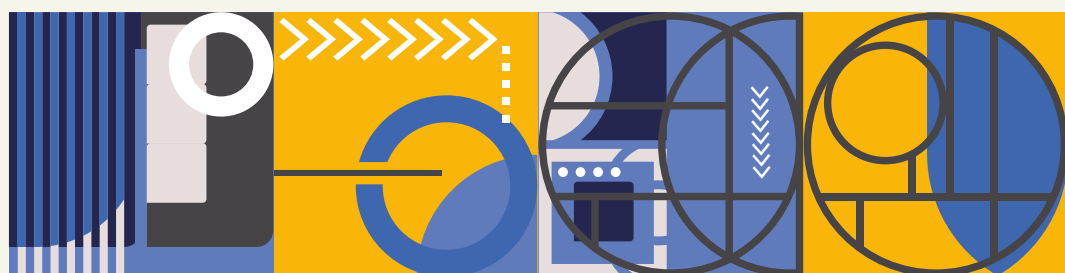
Prof. Victoria Martínez

Prof. Mariana Bazla Cassina

Prof. Nadia Adamo

ÍNDICE

01. Arte y Lucha Obrera: Representaciones visuales del movimiento obrero argentino (1886-2024) Pablo Esteban Muract.....	4
02. Imagen y anacronismo: hacia la elaboración de estrategias pedagógico didácticas para la enseñanza de la Historia del Arte en el Nivel Superior desde una mirada transdisciplinar Laura Comatelli, Andrés González y Yanina Tornello	31
03. Trazos de Prácticas Docentes Sentipensantes en Alfabetización Comunitaria. Una experiencia de formación situada Carranza Cristina, Federico Agustin Gutierrez y Gabriela Elizabeth Perez	47
04. Aportes del enfoque cognitivo para la enseñanza de la poesía a partir de registros de lectura realizados en el IFDCVM Evangelina Vera Moreno y Pablo Dema.....	73
05. Dimensiones de la Práctica Docente: Categorías de análisis Pamela Krug Aranguiz, Ailen Villarreal, Marcela Godoy y Mónica Doris Molina.....	91
06. ¿Cómo "cocinar" docentes de música en cuatro años? María Virginia González.....	101
07. Tecnopoéticas en la formación docente: arte, educación y tecnología en la era posdigital Andrés Gonzales.....	118
08. La Voz, un instrumento sin repuesto. Reflexiones y aportes para una salud vocal docente posible Pastor Alicia Alejandra, Noroña Juan Ignacio.....	110



Envío de trabajos

Los artículos deberán enviarse por e-mail a la siguiente dirección de correo: revistaintersecciones@ifdcvm.edu.ar. Para las publicaciones del segundo número se recibirán trabajos hasta el 15/10/2025.

Extensión, palabras clave y autores por artículo

Las o los autores (tres como máximo) deberán proponer cinco palabras que consideren centrales para su artículo a los fines de que el lector las tenga como clave y guía de lectura. El trabajo no deberá exceder las 5000 palabras en el caso de los artículos de investigación y de 3000 en el caso de las reseñas y los relatos de experiencias. En todos los casos, la cantidad de palabras incluye resumen, notas al pie de página y referencias bibliográficas.

Presentación

Los artículos deberán presentarse en formato Word (extensión doc/docx) y estar acompañados de un resumen de una extensión aproximada de doscientas palabras, escritos en fuente Calibri 12 y con un interlineado doble. Deberán prescindir de sangría, presentarse con las páginas numeradas, resaltar en negrita sólo los títulos y subtítulos del escrito. En la primera página debe figurar el título del trabajo, nombre del o la/os autores y sus correspondientes filiaciones institucionales conjuntamente con la dirección electrónica.

Citas

Para las citas y referencias, la revista sigue la 7ª edición de las normas de la American Psychological Association (APA), con algunas adaptaciones. A continuación, incluimos una síntesis de casos útiles y frecuentes en nuestro campo.

-Citas textuales breves (menos de 40 palabras): integradas en el cuerpo textual; con comillas dobles curvas; sin cursivas, salvo si están en el original.

-Citas textuales largas (40 palabras o más): en párrafo aparte; con justificación izquierda de 1 cm; sin comillas salvo que estén en el original; Calibri 10. -En las citas breves, el punto se coloca después de la referencia parentética. En las citas largas, que van en párrafo aparte, el punto se coloca como cierre del texto citado, antes de la referencia entre paréntesis.

Remisiones a la bibliografía

Si el nombre del autor es mencionado en el párrafo, no debe repetirse entre paréntesis. Ejemplo: Según Bajtín (1978), el cronotopo expresa “la indivisibilidad del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio)” (p. 27). Sin mención del autor en el párrafo Si el autor no se menciona en el párrafo, debe incluirse dentro del paréntesis su apellido, seguido de la fecha y la/s página/s de la cita: El cronotopo expresa “la indivisibilidad del espacio y el tiempo (el tiempo como la cuarta dimensión del espacio)” (Bajtín, 1978, p. 27)

Cuando el contenido se parafrasea o sintetiza en lugar de citar textualmente, no es estrictamente obligatorio colocar números de página. Se recomienda hacerlo, sin embargo, cuando la paráfrasis no involucra el contenido de todo el texto sino de una parte. Números de página y otras marcaciones Si dos o más citas subsiguientes corresponden al mismo texto, se aconseja no repetir apellido de autor y año de edición. Basta con indicar los números de página. Si la cita involucra texto que se encuentra en más de una página, se usa “pp”. Se coloca un guión corto entre los números de páginas cuando se trata de páginas continuas (pp. 17-18), o comas en el caso de que se trate de páginas discontinuas (pp. 17, 22, 24). Si el trabajo no tiene números de página, proporcione otra forma para que el lector localice la cita, por ejemplo: cap. 5, párr. 4. Para que el lector pueda ubicarse con mayor facilidad en ediciones diferentes a la citada, es conveniente consignar, además del número de página, el número de verso/s en el caso de poemas largos (Apellido, año, vv. #-#, p. #), o el acto y la escena, o bien el cuadro, cuando se citen obras dramáticas o guiones de cine: acto 1, esc. 2, p. 12. En el caso de los videos o los archivos de audio, se debe incluir una marcación temporal y, si correspondiera, aclarar de quién es la transcripción: “En ese sentido, la literatura sería otro de los lugares en donde estamos atentos a ver a aquellos que hacen bien aquello que quieren hacer” (Piglia, 2020, 1m40s; transcripción mía). Citas con más de un autor Si se trata de dos autores, se escribe el apellido de ambos (Kneepkens y Zwaan, 1994, pp. 126- 127); a partir de tres autores, se abrevia utilizando et al luego del nombre del primer autor (a menos que hacerlo cree ambigüedad). Ejemplos: Kou et al. (2020); (Kou et al., 2020, p. 483). En la referencia completa que se incluye en el listado final, deben figurar todos los autores, tal como se explica abajo en el apartado correspondiente.

Incorporación de imágenes y fotografías

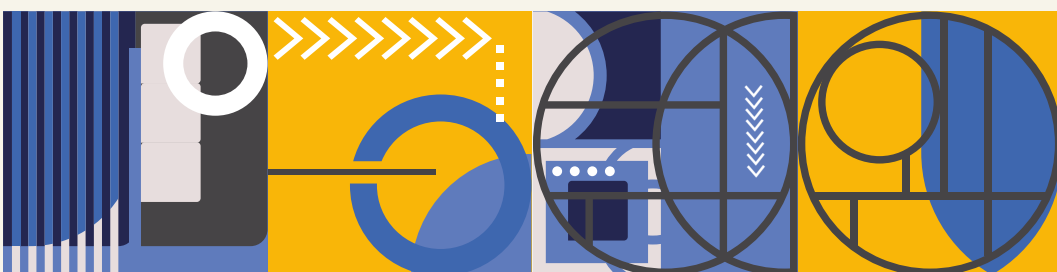
Los/las autores/as podrán adjuntar imágenes (hasta 2) para ilustrar la publicación de sus artículos, en formato Jpg o Jpeg como archivo separado. Las mismas serán consideradas como referencias válidas por el equipo de diseño de la Dirección de Extensión, que determinará la viabilidad y modalidad de su inclusión en base a criterios técnicos y editoriales.

Publicación

El trabajo será puesto a consideración de un comité editorial que revisará cuestiones relacionadas con el estilo, el formato y la extensión de los artículos. El comité hará todas las modificaciones que crea pertinente y eventualmente remitirá consultas a las/los autoras/es cuando se planteen dudas que puedan afectar cuestiones epistémicas.

Autorización para publicar

Los autores deberán incluir, en un archivo separado, la autorización expresa para la publicación del artículo con los nombres y apellidos completos de los autores, documentos de identidad y su firma. Se recomienda además que cada autor/a indique su titulación y el espacio curricular y/o disciplina en la que se desempeña. Esta información será consignada debidamente en la publicación.



Arte y Lucha Obrera: Representaciones visuales del movimiento obrero argentino (1886-2024)

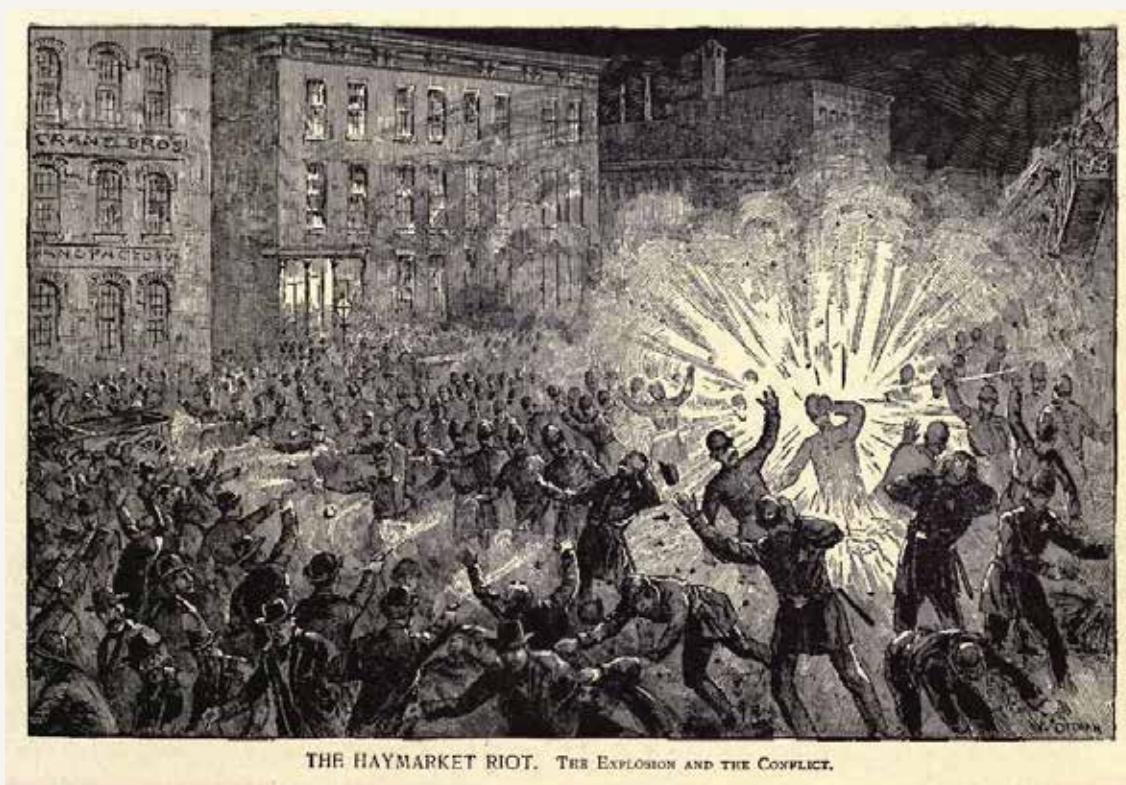
Lic. Pablo Esteban Muract, IFDCVM: pmuract.visuales@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: *Movimiento Obrero Argentino, Arte y Resistencia Social, Iconografía Sindical, Peronismo y Derechos Laborales, Neoliberalismo y Conflictividad Laboral*

Resumen

El movimiento obrero argentino ha sido clave en la historia del país, adaptándose a diversos contextos políticos y económicos. El siguiente trabajo recorre la evolución del sindicalismo en Argentina y Latinoamérica, con foco en el 1º de mayo como día de lucha en homenaje a los mártires de Chicago, a través del arte visual. Las obras analizadas van desde la represión a los anarquistas en el siglo XIX hasta la consolidación de los derechos laborales bajo el peronismo. Obras como *Sin pan y sin trabajo* de Ernesto de la Cárcova, que refleja la crisis de 1890, y *Manifestación* de Antonio Berni, que retrata la lucha obrera en los años 30, son piezas centrales. Además, se aborda cómo el peronismo institucionalizó el sindicalismo, y cómo artistas como Ricardo Carpani y Diana Dowek capturaron el empoderamiento de los trabajadores en las movilizaciones de los años 60 y 70. El arte visual contemporáneo, con artistas como Alejandro Marmo y Daniel Santoro, continúa reflejando los desafíos y la lucha de la clase trabajadora, conectando el pasado con el presente de las luchas obreras en Argentina.

Los Mártires de Chicago (grabado – 1923)



El 1º de mayo de 1886, trabajadores en Chicago iniciaron una huelga por la jornada de ocho horas. La protesta fue reprimida violentamente, culminando en la ejecución de cuatro anarquistas el 11 de noviembre de 1887, tras un juicio cuestionable. La Segunda Internacional instituyó en 1889 el Primero de Mayo como día de lucha obrera, conmemorado en Argentina desde 1890.

Cinco condenados a muerte (cuatro ahorcados, uno suicidado) y varios presos — posteriormente indultados— exigían:

- Jornadas de 8 horas (frente a las 16-18).
- Prohibición del trabajo infantil (menores de 14 años).
- Descanso semanal de 36 horas.

José Martí, corresponsal de *La Nación*, narró la ejecución con estas palabras:

... Salen de sus celdas... Firmeza en Fischer, plegaria en Spies, orgullo en Parsons. Engel bromea sobre su capucha. Spies advierte: “La voz que sofocáis será más poderosa”. La trampa cede; los cuerpos caen en una danza espantable» (Martí, 1887, p. 1).

Este episodio consolidó el 1º de Mayo como símbolo global de resistencia laboral.

El grabado es una de las ilustraciones que dieron imagen al acto del 3 de mayo en la prensa escrita norteamericana, puntualmente en el *Chicago Tribune*. Muestra —en un plano general—

un conjunto de manifestantes hacia la izquierda, enfrentados a las fuerzas policiales que inician un avance represivo para desactivar la concentración. La explosión se produce en el sector donde están los uniformados: figuras humanas iluminadas por las llamaradas del artefacto explosivo que dejará una víctima fatal y varios heridos. El episodio se conoció como la Revuelta de Haymarket. La visualización de la escena publicada —con la bomba explotando entre los policías— en un diario de gran tirada consolidó la opinión pública sobre la responsabilidad de los manifestantes en la muerte del efectivo, a pesar de que desde el primer momento circuló la sospecha de un autoatentado destinado a justificar la represión que sobrevendría.

Sin Pan y sin Trabajo | La Huelga (1894)

Ernesto de La Cárcova



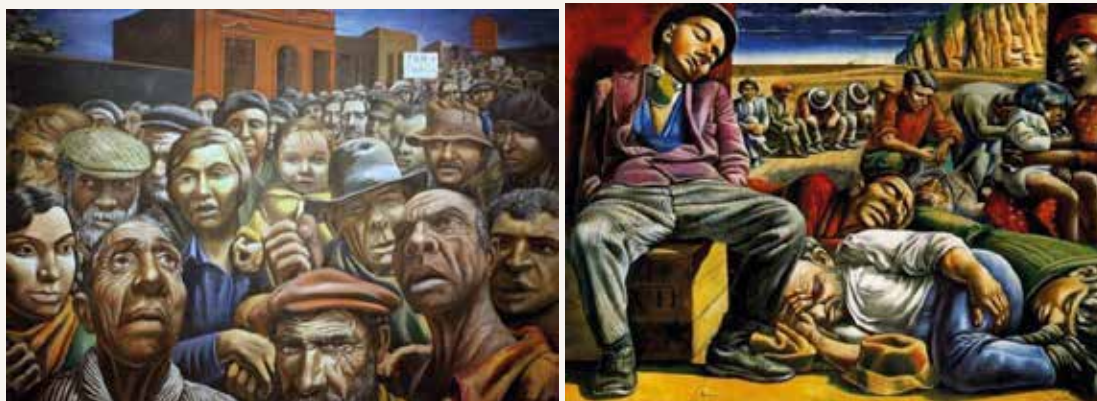
Sin pan y sin trabajo, también conocida como *La Huelga*, (1894) de Ernesto de la Cárcova es la primera obra argentina de crítica social obrera. De estilo naturalista, refleja la miseria urbana poscrisis de 1890, marcada por el desempleo masivo de inmigrantes europeos (Gutiérrez, 1998, pp. 112-113). La pintura muestra a un obrero desesperado, cuya postura inestable y la mesa vacía con herramientas inútiles enfatizan la precariedad. Al fondo, una escena de represión policial frente a una fábrica cerrada, mientras una mujer con un niño simboliza el desamparo familiar (Bayer, 2005, p. 45).

La obra retrata las tensiones obrero-patronales de fines del siglo XIX, influenciadas por ideologías europeas. En 1890, 2.000 trabajadores conmemoraron el 1º de Mayo en Argentina, divididos entre socialistas (anclaje político) y anarquistas (acción sindical). Este último grupo lideró protestas como la de 1905 frente al Teatro Colón, con 4 muertos y 50 heridos. Un informe policial de la época relata la detención de un anarquista famélico que guardaba 100 pesos para el sindicato, declarando: "*Esa plata es de mis compañeros... para que sus hijos vivan un mundo que merezca ser vivido*".

En 1909, la represión del coronel Ramón Falcón durante el 1º de Mayo en Plaza Lorea dejó 14 muertos y 80 heridos, desencadenando la "*huelga general de la semana de mayo*". La respuesta obrera paralizó Buenos Aires durante ocho días. Meses después, Simón Radowitzky asesinó a Falcón con una bomba, lo que derivó en expulsiones masivas de militantes extranjeros y encarcelamientos de argentinos.

Manifestación | Desocupados (1934)

Antonio Berni



Las dos obras de Antonio Berni se inscriben en el “nuevo realismo” o “realismo social”, reflejan la crisis argentina posgolpe de 1930 contra Hipólito Yrigoyen (Berni, 1980, p. 78). En un contexto de desempleo, huelgas y ascenso fascista, Berni retrata la injusticia social en telas monumentales. *Manifestación*, pintada sobre arpillera (2,5 x 1,8 m), muestra una multitud heterogénea reclamando “Pan y trabajo”. Rostros individualizados —un hombre de camisa anaranjada con mirada furiosa, una joven observando policías, un anciano desconfiado— interpelan al espectador, evitando la homogenización de la masa.

En *Desocupados* (3 x 2,2 m), Berni detalla figuras dormidas en primer plano: pliegues en la ropa, sombras en rostros exhaustos. La palabra “fe”, parcialmente visible, simboliza la espera pasiva de trabajo (Berni, 1980, p. 82). Ambas obras capturan la desolación previa al peronismo.

En 1943, Juan Perón, partícipe del golpe contra Ramón Castillo, impulsó reformas laborales desde la Secretaría de Trabajo. Su ascenso —Ministro de Guerra (1944), Vicepresidente— generó tensiones militares. Detenido en 1945, su liberación fue exigida el 17 de octubre por miles de trabajadores en Plaza de Mayo. Este episodio consolidó su liderazgo, seguido por la creación del Partido Laborista y su matrimonio con Eva Duarte.

Al asumir la presidencia en 1946, Perón institucionalizó el sindicalismo mediante el decreto 23.852/45, base del “modelo sindical argentino” (Corte, 2003, pp. 34-35), que priorizó unidad representativa, alta afiliación y protagonismo político obrero, marcando un giro en las relaciones laborales estatales.

Los Derechos del Trabajador (1945)

Leone Tommasi



El decreto del gobierno militar postgolpe de 1943 sentó las bases jurídicas del "modelo sindical argentino", vigente hasta la llegada de Javier Milei (Corte, 2003, p. 34). Según Néstor T. Corte, este modelo se caracteriza por:

- Reglamentarismo legal: Detallada regulación interna de sindicatos.
- Unidad de representación: Rechazo a divisiones territoriales o profesionales.
- Estructura piramidal: Organización jerárquica y centralizada.
- Alta sindicalización: Crecimiento de 80.000 afiliados (1943) a 4 millones (1955) bajo el peronismo (Bayer, 2005, p. 102).
- Protagonismo político: Participación activa en decisiones estatales.

La Constitución de 1949 elevó los derechos laborales a rango constitucional, marcando un giro del enfrentamiento obrero a la negociación institucional. Mientras el peronismo integraba sindicatos como "columna vertebral" política, sectores burgueses rechazaban concesiones, promoviendo represión (Corte, 2003, p. 56).

Leone Tommasi creó un conjunto de cinco esculturas en mármol de 2,2 x 2 metros de base, 4 metros y medio de alto y 35 toneladas cada una. Estas piezas, del peso de un elefante africano, materializaban las emociones e imágenes de redención e igualdad nacidas a partir de octubre de 1945: La Independencia Económica, El Conductor, El Justicialismo, La Razón de mi Vida y Los Derechos del Trabajador (Gutiérrez, 1998, p. 211).

Al ser derrocado Perón en 1955, algunos monumentos fueron guardados en los galpones del Servicio Nacional de Arquitectura en el Dock Sur. Otras estatuas fueron destruidas por los golpistas, decapitadas y con los brazos rotos fueron arrojadas al Riachuelo. Décadas después, obreros de Obras Públicas rescataron algunas. Adornan hoy los jardines del Museo Histórico 17 de Octubre, Quinta San Vicente en San Vicente Pcia. de Bs. As. (Corte, 2003, p. 37).

¡Basta! (1962)

Ricardo Carpani



CONFEDERACION GENERAL DEL TRABAJO DE LA REPUBLICA ARGENTINA

Des. y Litografía Carlos Carpani - Buenos Aires

Ricardo Carpani (1930-1997) vinculó su obra al movimiento obrero argentino, colaborando con la CGT de los Argentinos (CGTA) y sindicatos como FATAG. Sus afiches, definidos como "instrumentos de lucha visual" (Giunta, 2001, p. 247), representaron el imaginario revolucionario de los 60-70, considerado por Oscar Terán como "el último momento utópico de la Argentina moderna" (Terán, 1991, p. 89).

Sus obreros —torsos monumentales y puños en alto— rompieron con el realismo socialista, creando una iconografía de empoderamiento clasista. Según Ana Longoni, "*Carpani retrata la masa como sujeto político, con arquetipos que materializan la fuerza del pueblo*" (Longoni, 2008, p. 114). Influenciado por el muralismo mexicano y Osvaldo Guayasamín, su arte apareció en portadas de discos de Atahualpa Yupanqui y publicaciones de la CGTA (Carpani, 1968).

Tras el golpe de 1955, el sindicalismo se dividió: la CGT Azopardo (Augusto Vandor) negoció con la dictadura, mientras la CGT Paseo Colón (Raimundo Ongaro) adoptó un programa revolucionario en 1968 (Brennan, 1996, p. 207). Carpani ilustró documentos clave como el *Programa de La Falda* (1957), definido por John W. Cooke como "brazo político de las masas peronistas" (Galasso, 2011, p. 389).

El *Cordobazo* (1969) consolidó su estética, que fusionó peronismo y marxismo (Archetti, 1985, p. 75). Tras el golpe de 1976, su obra fue destruida, pero sobrevivió en símbolos de Montoneros y el PRT-ERP (Lvovich & Bisquert, 2008).

Pinturas de la insurrección (1973)

Diana Dowek

Diana Dowek vincula su obra al lenguaje cinematográfico, utilizando planos panorámicos y aéreos. En su serie *Pinturas de la insurrección* (1973), retrata protestas como el Cordobazo (1969) mediante secuencias visuales que, según Andrea Giunta, "transforman la violencia política en imágenes congeladas, donde el espectador asume el rol de testigo" (Giunta, 2008, p. 158). Hasta los años 70, su estilo mantuvo una estética de crónica audiovisual.

Sus pinturas, estructuradas como «tomas» ensambladas, representan enfrentamientos entre manifestantes y policías. La paleta casi monocromática —solo interrumpida por líneas amarillas de señalización vial— contrasta con figuras esquemáticas, creando un "minimalismo de urgencia que sintetiza el caos colectivo" (Longoni, 2010, p. 92).



Resistencia obrera (1981-1982)

Durante la dictadura cívico-militar, el movimiento obrero fue perseguido y reprimido. Las leyes laborales fueron profundamente alteradas. Ya en el “Acta para el Proceso de Reorganización Nacional” se suspendieron por tiempo indefinido las negociaciones paritarias; la ley 21161 de marzo de 1976 anuló el derecho de huelga y toda medida directa. La ley 21274 dispuso la prescindencia de empleados públicos; la 21278 suspendió el estatuto docente y modificó en perjuicio de los trabajadores la ley de contrato de trabajo.

La intervención de la CGT, vigente durante todo el gobierno militar, fue establecida por el comunicado N.º 58 de la Junta Militar. El Ministro de Trabajo, Tomás Liendo, intervino las principales organizaciones sindicales de segundo grado, nombrando oficiales de las tres fuerzas como interventores. Entre otras normas, la ley 21356 prohibió elecciones sindicales, asambleas y en general toda actividad gremial.

Las obras sociales también fueron afectadas: se redujo el número de afiliados, se privatizaron servicios y hubo escasez de personal médico. Pese a esto, no se reglamentó la ley 22269 de agosto de 1980, que buscaba quitar poder económico-social a los sindicatos trasladando el control de las obras sociales al Estado (Pucciarelli, 2004, p. 213).

En los últimos años de la dictadura, el sector sindical comenzó a fortalecerse, canalizando el malestar ante la caída salarial y la destrucción del sector fabril. En 1981 tuvo lugar la marcha por “Pan, Paz y Trabajo”, que sumó a amplios sectores sociales (Clarín, 01/05/1981, p. 12), ya con pedidos por los desaparecidos. Le siguieron la “Jornada de Protesta” del 22 de julio, la “Marcha del Trabajo” del 7 de noviembre, el “Plan de Movilización Pacífica” de comienzos de 1982, y la gran movilización del 30 de marzo, duramente reprimida, con 1.500 detenidos y 20 desaparecidos, bajo la consigna “decirle basta al proceso” (CONADEP, 1984, p. 345).

Pablo Pozzi, en *Oposición obrera a la dictadura*, señala que ante la represión los trabajadores adoptaron estrategias para resistir sin exponerse directamente: trabajo a reglamento, trabajo a tristeza, quite de colaboración y sabotaje. Aun así, según testimonios y documentos, se estima que unos 10.000 trabajadores fueron desaparecidos, lo que representa el 67% del total de detenidos-desaparecidos.

Objeto inaccesible | Panes (1990-2003)

Grupo Escombros



El **Grupo Escombros** (colectivo artístico activo desde 1988) en esta obra de **Net Art** interviene once panes como crítica a la crisis social argentina:

- **Pan apuñalado**
- **Pan estrangulado**
- **Pan aplastado**
- **Pan desaparecido** ("Alusión directa a los 30.000 desaparecidos, pero también a los excluidos del sistema" - Longoni, 2007, p. 89)
- **Pan torturado**
- **Pan de oro** ("Ironía sobre la brecha entre riqueza y hambre" - Giunta, 2010, p. 142)
- **Pan con 'muerto de hambre'**
- **Pan con púas**
- **Pan encarcelado**
- **Pan incendiado**
- **Pan momificado**

La secuencia culmina con el texto: "En la Argentina, cada día 40 chicos mueren de hambre" —dato extraído del informe **UNICEF 2001** (Tabla 4.2, p. 17), actualizado en 2003 por el **INDEC** durante el *corralito financiero* (INDEC, *Estadísticas vitales*, 2003).

Según el manifiesto del grupo: "El pan no es alimento aquí, sino un cuerpo violentado por el neoliberalismo" (Grupo Escombros, *Manifiesto del Arte de las Cenizas*, 1990). La obra se exhibió en 2002 en la **Bienal de Arte Contemporáneo de Buenos Aires**, donde los curadores destacaron: "Cada pan opera como metáfora de la deuda externa y la fractura social" (Catálogo BAC, 2002, p. 34).

Piqueteros de Cutral Co (1999)

Roberto Tessi



El fenómeno piquetero en Argentina surge en los años 90 como respuesta a la desocupación y el ajuste económico. Comenzó en Cutral Co, Neuquén, en 1996, cuando trabajadores petroleros despedidos bloquearon rutas en protesta por la crisis económica y la falta de empleo (Svampa & Pereyra, 2003, p. 34). Este método de reclamo, denominado “piquete”, se extendió a otras provincias y sectores, simbolizando la resistencia de los sectores más vulnerables ante las políticas neoliberales (Auyero, 2002, p. 78; Massetti, 2004, p. 112).

Con el tiempo, los piqueteros se consolidaron como un movimiento social con demandas de trabajo, asistencia estatal y justicia social, marcando un punto de inflexión en las protestas argentinas. Según Javier Auyero: "El piquete no fue solo una táctica, sino un símbolo de la insubordinación territorial contra el modelo de exclusión de los 90" (Auyero, 2003, p. 56). Maristella Svampa añade: "El movimiento piquetero redefinió la gramática de la protesta, combinando acción directa y redes comunitarias" (Svampa, 2005, p. 92).

El artista, docente y dirigente político villamercedino Roberto “Toto” Tessi, sensibilizado por noticias difundidas en TV, diarios y revistas —documentadas en el archivo del diario *Clarín* (Edición 12/07/1996, p. 24)— y tomando como referencia una fotografía periodística publicada en algún medio gráfico (posiblemente la capturada por Daniel García para *La Nación*), produjo la obra *Piqueteros de Cutral Co* (1997).

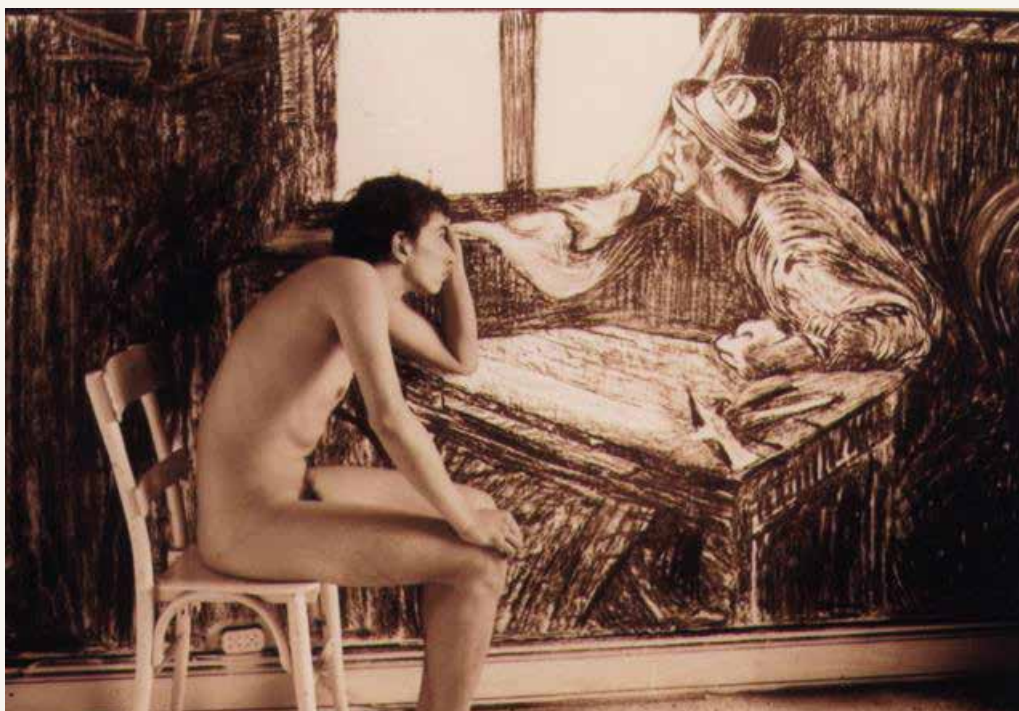
En esta pintura, los obreros adquieren dimensión humana gracias al encuadre de plano corto que permite distinguir los rasgos de los tres protagonistas. Como señala la crítica

de arte Andrea Giunta: "Tessi humaniza el conflicto social al retratar a los piqueteros como individuos, no como masa anónima, usando el plano cercano para subrayar su agencia política" (Giunta, 2008, p. 167). La mirada fijada hacia la izquierda y por encima del espectador —"gesto que evoca una utopía por venir, fuera del cuadro" (Longoni, 2010, p. 92)— se combina con elementos como la máscara de soldar, el casco y las antiparras, símbolos que, según Svampa, "representan la resistencia obrera frente a la precarización neoliberal" (Svampa, 2005, p. 134).

El paisaje de la estepa patagónica teñido de ocre no permite establecer si es un amanecer o una puesta del sol. Esta ambigüedad cromática, analizada por Javier Trímboli como "metáfora de la incertidumbre social que marcó los 90" (Trímboli, 2003, p. 45), refleja el clima de crisis que invadió a la sociedad argentina y que tendría momentos aún más críticos en lo humano, social, político e institucional.

Sin Pan y Sin Trabajo (2003)

Tomás Espina



En los últimos años se habla sobre la recomposición del sindicalismo y su alcance respecto de la democratización interna, la conquista de derechos y la recuperación del estatuto de sujeto político que había perdido al ritmo de la desindustrialización y la desindicalización del peronismo. Sin dudas, la oportunidad económica para el resurgimiento del actor sindical se gestó en la etapa de posconvertibilidad a partir del impulso de la estrategia neodesarrollista (Basualdo, 2010, p. 89; Schwarzer, 2008, p. 134).

La oportunidad política la constituyó el propio kirchnerismo al incentivar el proceso de revitalización para las organizaciones sindicales, cuya intención principal se orientaba a la restitución del poder de negociación corporativo en el marco de la estrategia neodesarrollista. En su libro con Torcuato Di Tella, Kirchner afirmó que "el rol de los empresarios era maximizar la ganancia mientras que los dirigentes gremiales debían representar a los trabajadores en la puja distributiva" (Kirchner & Di Tella, 2004, p. 112). Sin embargo, en el devenir de este proceso se generaron expectativas de parte de algunos nucleamientos sindicales relacionadas con recuperar su estatuto de sujeto político, es decir volver a ser la columna vertebral del movimiento.

La presentación del proyecto de ley de "Reparto de las utilidades empresarias entre los trabajadores" en 2010 por la CGT constituye una muestra significativa. El principal efecto del proyecto era que los trabajadores podrían ver los balances, conocer la estructura de costos y participar de las decisiones que tomara el Directorio de cada empresa. Las cámaras empresariales pusieron el grito en el cielo ya que entendían que permitiría el avance del poder sindical (Etchemendy, 2011, p. 78; Novick & Tomada,

2010). Si bien algunos dirigentes kirchneristas, entre ellos el mismo Kirchner, manifestaron su apoyo, la discusión del proyecto fue postergada reiteradamente (Página/12, 15/03/2010, p. 8).

La aspiración sindical reunía la posibilidad de recuperar su función como articulador de demandas obreras -y opinar consecuentemente en el rumbo del modelo económico- y de participación política bajo una estrategia heterónoma con la esperanza de resindicalizar el peronismo -a partir de su involucramiento en los procesos de toma de decisiones y ocupación de cargos ejecutivos y legislativos- (Varela, 2013, p. 45; Senén González, 2015, p. 67).

Datos socioeconómicos:

- El desempleo bajó del 25 al 7,9 % (INDEC, 2003 vs. 2013).
- Los salarios de convenio superaron el 1000 % de aumento (MTEySS, 2015, *Informe de negociación colectiva*).
- El salario mínimo vital y móvil llegó a ser el más alto de Latinoamérica (CEPAL, 2015, *Panorama Laboral*).
- La pobreza bajó del 54 % (2003) al 24,7 % (2013) (SEDLAC-UNLP, 2014).
- Los sindicatos recuperaron niveles de afiliación similares a 1974 (OIT, 2016, *Informe Argentina*).
- Creación de 5,3 millones de puestos de trabajo entre 2003-2013 (INDEC, 2013).
- Promoción de fábricas recuperadas (Ley 26.684/2011) y reforma de la ley de quiebras (Ley 26.684/2010) (Boletín Oficial, 2010-2011).

Tomás Espina es hoy un artista joven y reconocido, mérito que debe a su lucidez, constante innovación, compromiso con la memoria y la sociedad y — fundamentalmente— a sus búsquedas permanentes, que suelen traducirse en interpretaciones complejas de fenómenos sociales. Entre sus primeros trabajos se encuentra esta reinterpretación de la obra de De la Cárcova. En ella, Espina —en plena crisis de 2001— eligió colocarse en el lugar de la mujer y no en el del obrero impotente que rechinaba con fuerza. Frente a un afuera que le resultaba totalmente desconocido, se refugió dentro de la pintura y se autorepresentó como un personaje desvalido y, a su vez, más receptivo.

En una pared de su taller, dibujó la escena con carbonilla y se reservó el lugar de la mujer (de la obra original). Luego se fotografió. Tomás aparece desnudo, como dijimos, en el lugar de la mujer. Su mirada sobre el obrero actualiza las preguntas por las injusticias que aún hoy se mantienen activas.



La Patagonia rebelde es una película argentina dramática-histórica de acción de 1974 dirigida por Héctor Olivera y protagonizada por Héctor Alterio, Luis Brandoni, Federico Luppi y Pepe Soriano. Fue escrita por Olivera, Fernando Ayala y Osvaldo Bayer, basada en el libro de Bayer *Los vengadores de la Patagonia trágica* (Bayer, 1972), que relata los hechos de la denominada Patagonia rebelde de 1921 (Bayer, 1972, Tomo I, p. 45). Los sucesos que relata el libro de Bayer y la película se inician ante la injusta situación económica reinante. Las sociedades obreras de Puerto San Julián y Río Gallegos, afiliadas a la FORA comunista (dominada por anarcosindicalistas, en oposición a la *FORA del 9º Congreso*), impulsan una campaña de sindicalización de peones rurales. Como señala el historiador Julio Godio: "La FORA anarquista lideró la organización de esquiladores, enfrentando a los estancieros que controlaban el 90% de la tierra en Santa Cruz" (Godio, 2000, p. 178). La respuesta de los terratenientes incluyó despidos masivos y violencia paramilitar, documentados en informes de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA, *Boletín Oficial*, 1920, N° 112). El gobierno de Hipólito Yrigoyen envió inicialmente al Teniente Coronel Héctor Benigno Varela (mal llamado "Zavala" en la película) para mediar. Según David Rock, "Yrigoyen aprobó el primer Estatuto del Peón Rural (Decreto 28.169/1921) para calmar tensiones, pero su incumplimiento reactivó la rebelión" (Rock, 1993, p. 214). La segunda misión de Varela en 1922, con órdenes de represión militar, resultó en el fusilamiento de 1,500 peones (Bayer, 1972, Tomo III, p. 302).

En el minuto final, vemos el rostro del Teniente Coronel Varela/Zavala, interpretado por Héctor Alterio, que refleja la tragedia de la masacre que ha ejecutado, una acción que beneficia únicamente a una minoría poderosa. La escena final muestra la brutal represión y la pérdida de las mejoras salariales obtenidas, un trágico retroceso para los trabajadores. La historia, como se dice, se repite: primero como tragedia y luego como farsa, dejando ver cómo las demandas de justicia de los peones fueron aplastadas en beneficio de quienes controlaban el poder. En un agasajo preparado por los terratenientes al militar que ejecutó la represión, le dedican “porque es un buen compañero”... entonándolo en inglés. El plano se cierra sobre los ojos de Varela/Zavala que recién entonces cae en la cuenta de que fue un instrumento de intereses extraños.

Casi 100 años después, en 2016, Paul Singer —cara visible de Elliott Management-, en una declaración pública tras cobrar USD 2.400 millones de bonos argentinos en default, le dedicó "porque es un buen compañero" al entonces ministro de Hacienda Alfonso Prat-Gay, según reportó el *Financial Times* (13/04/2016, p. 1). Esta deuda fue declarada "ilegítima" por el Congreso argentino en 2015 (Ley 27.111, Art. 1). El proceso de retroceso y restauración conservadora continuó con el regreso del Fondo Monetario Internacional (FMI) en 2018, que otorgó un préstamo de USD 57.000 millones bajo condiciones criticadas por economistas como Joseph Stiglitz ("un acuerdo que profundiza la recesión", 2019).

Pero el proceso de retroceso y restauración conservadora continuó a pasos de vencedores; con el gobierno del ingeniero Macri regresó triunfal el Fondo Monetario Internacional, y otra vez, como si le cantaran que “es un buen compañero”, la titular del organismo de ese momento, Christine Lagarde, no ahorró elogios hacia el hijo de Franco que —decía— condujo “el mejor equipo de los últimos 50 años”.

He aquí la repetición y la farsa.

El gobierno de Alberto Fernández, que asumió en diciembre de 2019, se encontró con un panorama económico devastado por la recesión heredada de la gestión de Mauricio Macri (-3.1% del PBI en 2019, según INDEC), sumado a la emergencia de la pandemia de COVID-19. Las primeras acciones del gobierno incluyeron medidas de control de precios (Decreto 1.089/2020, que fijó precios máximos en 1.432 productos), la implementación de programas sociales (como el IFE, que benefició a 9 millones de personas, según el Ministerio de Desarrollo Social), y el fortalecimiento de la asistencia a los sectores más vulnerables. Sin embargo, la creciente inflación (94.8% en 2022, INDEC) y las restricciones derivadas de la pandemia dificultaron la recuperación económica.

A nivel sindical, se revitalizó el protagonismo de las organizaciones de trabajadores, especialmente en relación con las negociaciones salariales y el debate sobre la reforma laboral, que buscaba flexibilizar algunos aspectos de los derechos laborales.

La CGT realizó 12 paros generales entre 2020 y 2023 (Informe CELS, 2023, p. 45), mientras el Frente de Todos intentó consolidar una política que reconciliara las demandas del movimiento obrero con las necesidades empresariales, aunque no sin tensiones, como evidenció el conflicto por la reforma previsional de 2021 (*La Nación*, 15/06/2021, p. 5).

En este periodo se destacan dos hechos clave: el debate sobre la precarización del empleo (que afectaba al 36% de los trabajadores en 2022, según OIT) y el avance de la pobreza, que llegó a niveles alarmantes (40.1% en 2022, CEPAL). Estas problemáticas fueron abordadas por artistas visuales que retomaron los temas de exclusión, desempleo y lucha social, como Graciela Sacco en su serie *Huellas de la desigualdad* (Malba, 2021).

La llegada al poder de Javier Milei representó un cambio radical en la política argentina. Su discurso antisistema y sus propuestas para reducir el tamaño del Estado impactaron de lleno en las relaciones laborales y sindicales. Las primeras medidas de Milei incluyeron la liberalización del mercado laboral (Decreto 70/2023, que eliminó 150 normas laborales), el recorte de subsidios (Ley 27.701, que redujo el presupuesto energético en 60%).

Nunca más, las sobras del patrón (2020)

Claudia Cali Ferreyra



La Cooperativa de Trabajo 20 de Julio, ubicada en Villa Mercedes, San Luis, es un ejemplo destacado de autogestión y recuperación empresarial en Argentina. Su origen se remonta al 20 de julio de 2020, cuando los trabajadores de la ex panadería Las Camelias decidieron tomar el control del negocio ante condiciones laborales precarias y la falta de pagos por parte de los propietarios anteriores, según consta en el registro del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES). Este proceso fue respaldado por la Ley 20.337 de Cooperativas, que ampara la recuperación de empresas por parte de trabajadores.

Desde entonces, la cooperativa ha experimentado un crecimiento significativo. En julio de 2024, inauguraron su tercera sucursal en el barrio 1000 Viviendas, ampliando su presencia en la ciudad y generando 15 nuevos puestos de trabajo, como reportó el diario local *El Diario de la República* (22/07/2024, p. 12).

Además, han establecido franquicias en otros barrios, como La Ribera, y planean expandirse a zonas como Jardín del Sur y El Criollo, según anunció su asamblea general en marzo de 2024 (Acta de Asamblea N° 45, 2024).

La cooperativa también ha fortalecido su vínculo con la comunidad y otras instituciones. En abril de 2024, firmaron un convenio con la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) para abrir un local de venta de productos de panificación en el campus del Centro Universitario Villa Mercedes, en el marco del Programa Nacional de Economía Social y Solidaria (Resolución MEySS N° 1.234/2023). Según el rector de la UNSL, Victor Moriñigo, "este proyecto integra la formación académica con prácticas solidarias" (Comunicado UNSL, 15/04/2024).

La batalla cultural (2024)

Meme – Coherencia, por favor



La última imagen no es una obra de arte en el sentido estricto del término. Aunque presenta algunas características que vale la pena evidenciar: es una imagen (una ilustración), producida por alguien, con determinados criterios estéticos, compositivos y comunicacionales, realizada con intención. Como señala Nicolás Bourriaud en *Estética relacional* (2006, p. 45): "El arte contemporáneo se redefine en espacios no institucionales, donde la circulación digital desafía los circuitos tradicionales de validación". Por ahora no se exhibe en ningún museo, lo que completaría el circuito de validación de una obra de arte. Pertenece al usuario de "X" y Face que se hace llamar "Coherencia por favor"; y logró notoriedad porque fue publicada el día en el que trabajadores del rubro transporte realizaron un paro de actividades; y fue retuiteada por el Presidente de la Nación Javier Milei (*Clarín*, 15/03/2024, p. 8).

Para contextualizar el sostenido ataque al que son sometidos los trabajadores organizados en Argentina cuando gobiernan los representantes de los grandes grupos económicos, es necesario incorporar el concepto de la "Distribución del Ingreso", que es un indicador económico-social global que muestra la relación entre la población y el ingreso nacional. Según Simon Kuznets (1955, p. 12), "la distribución del ingreso refleja tensiones estructurales entre capital y trabajo, mediadas por políticas estatales". En

Argentina, este indicador se deterioró del 36% al 28% de participación salarial en el PBI entre 2016-2023 (CEPAL, 2023, p. 67).

Observando cómo se resuelve lo que también se conoce como “Puja Distributiva”, es posible agregar una capa más en el análisis de la realidad y las disputas político/discursivas. Como explica Eduardo Basualdo (2020, p. 89): "La puja distributiva en Argentina está marcada por la tensión entre el sector financiero-exportador y el salario real".



Por si fuese necesario aclarar:

- La participación de los trabajadores se incrementa vía aumentos salariales: Según la OIT (2022), un aumento del 10% en la sindicalización eleva un 3.2% la masa salarial en economías periféricas.
- Los aumentos salariales mejoran en función del poder de negociación de las organizaciones gremiales: Ejemplificado en el caso de UTEP, cuyas movilizaciones lograron aumentos del 45% en salarios informales (La Nación, 20/05/2023).

- Si sube el porcentaje de participación de los asalariados, baja la participación del sector capital en esa distribución: Confirmado por el Banco Mundial (2021), que muestra una correlación inversa del -0.78 entre ganancias corporativas y salarios en América Latina.
- El sector capitalista mejora su participación en esta ecuación, aumentando precios relativos u obteniendo eximición de impuestos, tasas, etc.



Bibliografía

- Archetti, E. (1985). Cultura de clase y política obrera. CLACSO.
- Basualdo, E. (2010). Estudios de historia económica argentina. Siglo XXI.
- Basualdo, E. (2020). La puja distributiva en la Argentina contemporánea. Siglo XXI.
- Bayer, O. (1972). La Patagonia rebelde (4 tomos). Galerna.
- Bayer, O. (2005). Los vengadores de la Patagonia trágica. Planeta.
- Berni, A. (1980). Realismo y compromiso. Ediciones del Sol.
- Brennan, J. (1996). El Cordobazo: Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976. Sudamericana.
- Carpani, R. (1968). Arte y revolución en América Latina. Manifiesto CGTA.
- Cels (1986). Terrorismo de Estado: 692 víctimas laborales. CELS.
- Cepal (2015). Panorama Laboral de América Latina. Naciones Unidas.
- Corte, N. T. (2003). Modelos sindicales en América Latina. Eudeba.
- Dowek, D. (2001). Arte y resistencia. Fundación Espigas.
- Etchemendy, S. (2011). Modelos de sindicalismo en América Latina. Prometeo.
- FORA (1920). Boletín Oficial. Archivo del Instituto de Historia Social Argentina.
- Galasso, N. (2011). Cooke: De Perón al Che. Colihue.
- Giunta, A. (2001). Vanguardia, internacionalismo y política: Arte argentino en los años sesenta. Paidós.
- Giunta, A. (2008). Políticas de la visualidad: Arte y conflicto en Argentina. Siglo XXI.
- Godio, J. (2000). Historia del movimiento obrero argentino. Corregidor.
- Gutiérrez, R. (1998). Arte y política en Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- INDEC (2003-2013). Encuesta Permanente de Hogares <https://www.indec.gob.ar>
- Kirchner, N. & Di Tella, T. (2004). Diálogos sobre el poder. Sudamericana.
- Kuznets, S. (1955). Economic Growth and Income Inequality. American Economic Review.
- Longoni, A. (2008). Traiciones: La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión. Norma.
- Longoni, A. (2010). Arte y violencia en la Argentina. Paidós.
- Lvovich, D. & Bisquert, J. (2008). La cambian memoria de la dictadura. UNGS-Biblioteca Nacional.

- Martí, J. (1887, 11 de noviembre). Crónica desde Chicago. La Nación, p. 1.
- MTEySS (2015). Informe de negociación colectiva 2003-2015. Ministerio de Trabajo.
- Novick, M. & Tomada, C. (2010). El proyecto de participación en las utilidades: Debate y contexto. Revista SAAP, 4(2).
- OIT (2016). Informe sobre sindicalización en Argentina. OIT.
- Olivera, H. (Director). (1974). La Patagonia rebelde [Película]. Aries Cinematográfica.
- Pozzi, P. (2000). Oposición obrera a la dictadura. Contrapunto.
- Pucciarelli, A. (2004). Empresarios, tecnócratas y militares. Siglo XXI.
- Rock, D. (1993). El radicalismo argentino 1890-1930. Amorrortu.
- Schwarzer, J. (2008). La economía posconvertibilidad. FCE.
- Senén González, S. (2015). El sindicalismo en el kirchnerismo. Biblos.
- Svampa, M. (2005). La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Taurus.
- Terán, O. (1991). Nuestros años sesenta. Puntosur.
- Trímboli, J. (2003). Imágenes de la crisis: Arte y política en los 90. Colihue.
- Varela, P. (2013). Los sindicatos en la política argentina. Ediciones IPS.

Imagen y anacronismo: hacia la elaboración de estrategias pedagógico didácticas para la enseñanza de la Historia del Arte en el nivel superior desde una mirada transdisciplinar

Comatelli Laura, IFDC VM/ lauracomatelli@gmail.com

González Andrés, IFDC VM/ gonzalez.c.andres@gmail.com

Tornello Yanina, IFDC VM/ yaninabelentornello@gmail.com

Palabras claves: *Educación superior. Artes Visuales. Transdisciplina. Innovación educativa. Anacronismo.*

Resumen:

En el contexto actual de la educación artística, uno de los mayores desafíos se presenta al intentar articular diversas áreas de conocimiento en pos de realizar una propuesta formativa integral. En este sentido, resulta necesario plantear estrategias didácticas acordes a las nuevas formas de conocer, en sociedades hiperpobladas de tecnologías, que no sólo actúan como mediadoras de relaciones interpersonales, sino además como dispositivos claves en las reconfiguraciones simbólicas de los diversos lenguajes.

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación que tuvo por finalidad potenciar los procesos formativos en el Nivel Superior, focalizando en el carácter creativo y la utilización de diferentes lenguajes artísticos, a través de la implementación de estrategias metodológicas didácticas, vinculadas a los enfoques integradores y

transdisciplinares de la educación artística contemporánea. Exponemos en esta oportunidad el análisis de las producciones que los estudiantes, del profesorado de Artes Visuales, presentaron en instancias de evaluación final de los espacios curriculares Historia de las Artes Visuales I y II, y las reflexiones en torno a los diferentes modos de apropiación de los conocimientos teóricos atendiendo al desarrollo y/o fortalecimiento de diversas capacidades vinculadas con la contextualización, la interpretación y la producción con sentido.

Introducción

Desde la perspectiva actual de formación docente en Artes Visuales, la educación socio histórica constituye uno de los ejes organizadores de los saberes considerados relevantes en el campo disciplinar. En este sentido, las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para profesorados de educación artística (Hisse, 2009) señalan la necesidad de superar los enfoques tradicionales que proponen un abordaje centrado en los cambios estilísticos de los fenómenos artísticos. Parafraseando a Gombrich (2015), las fechas suelen convertirse en datos vacíos para los estudiantes que nunca o escasamente se han topado con el estudio de la historia- en este caso, historia del arte- por lo que se torna importante apelar a un estudio interdisciplinario que dote de sentido las diferentes producciones de la humanidad en sus cronotopos específicos.

Por medio del presente artículo, compartimos el avance de un proyecto de investigación, cuyo objetivo general consistió en conocer los modos de apropiación de los conocimientos teóricos que los estudiantes ponen en práctica en las instancias de

evaluación final de los espacios curriculares Historia de las Artes Visuales I y II (en adelante HAV I y II) del Profesorado de Artes Visuales del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (IFDC VM), Provincia de San Luis. A tales fines, analizamos las producciones, atendiendo al desarrollo y/o fortalecimiento de diversas capacidades vinculadas con la contextualización, la interpretación y la producción con sentido. La consigna de trabajo planteaba, a partir de la elección de un tema del programa de estudio, la presentación creativa de una manifestación visual que excediera los límites del recurso didáctico áulico, para encontrar vinculaciones y rupturas entre las diferentes tradiciones propias del campo.

Referencias teóricas

En el marco de la investigación aquí propuesta, nos remitimos a una línea actual de indagación de los constructos temporales erigidos desde los estudios visuales para dar cuenta de la historia, de los objetos visuales y de su potencial temporal inherente. Consideramos una teoría que depende del *anacronismo* involucrado en la experiencia de las obras de arte y la afirmación de que, independientemente del momento de su creación, éstas todavía conservan el poder de afectar el presente (Moxey, 2016). Se trata de una aproximación a las obras de arte enfocada en su capacidad de crear su propio tiempo, un tiempo anacrónico o estético que subraya el rol fundamental del horizonte histórico en el que se lleva a cabo su recepción.

Tradicionalmente la disciplina de la historia del arte se ha preocupado por comprender las obras únicamente en el momento de su creación; según los modelos canónicos, el ideal del historiador consistiría en interpretar el pasado con las categorías del pasado, evitando la proyección de conceptos o valores sobre realidades pretéritas. Así, la clave

para la comprensión del pasado estaría en el mismo pasado. Siguiendo la actitud canónica del historiador, se busca la concordancia de tiempos, tiempos eucrónicos o correctos -factuales, contextuales-.

De acuerdo con la crítica planteada por Didi-Huberman (2015), los modelos históricos tradicionales muestran limitaciones para acceder a la complejidad propia de la imagen; sus largas duraciones, las memorias enterradas y resurgidas. El teórico se centra en la supervivencia (*Nachleben*) de Aby Warburg y advierte que la práctica histórica tradicional expulsa un tiempo que no solo es pasado, sino también memoria. Afirmar que, en su práctica, el historiador convoca e interpela el tiempo de la memoria, el cual, así como la imagen, es también un receptáculo de tiempos heterogéneos, compuestos por disparidades que rompen las cronologías tradicionales. Asimismo, la superación del modelo lineal del progreso histórico supone que la historia no es algo fijo ni un proceso elemental que ocurre sin interrupciones, y que, por lo tanto, su estudio no puede resultar en un saber fijo y mucho menos en un relato lineal. De este modo, la premisa que subyace a su propuesta podría formularse de la siguiente forma: “[...] la historia de las imágenes es una historia de objetos temporalmente impuros, complejos, sobredeterminados. Es una historia de objetos policrónicos, de objetos heterocrónicos o anacrónicos” (Didi-Huberman, 2015, p. 45).

Como posible respuesta para superar las limitaciones de la historia tradicional, Didi-Huberman plantea la aplicación del concepto del anacronismo, el cual conlleva un modo temporal capaz de dar cuenta de la sobredeterminación de las imágenes, su complejidad e impureza temporal. Desde esta perspectiva la imagen no puede reducirse a un mero acontecimiento del pasado; ésta ostenta una doble faz, por lo que fue denominada

como *imagen dialéctica* por Walter Benjamin (2007) y es definida como la forma en que lo que *Ha Sido* se une con el *Ahora*. Por lo tanto, la tarea del historiador será llevar su propio saber a las discontinuidades y los anacronismos del tiempo, considerando que los sucesos del pasado no son cosas inertes que puedan encontrarse y luego relatarse. Así, resulta necesario el cambio de una concepción del pasado como hecho objetivo a la idea del pasado como hecho de la memoria, como hecho dotado de movimiento. Se parte -no del hecho del pasado- sino de ese movimiento que lo recuerda, prevaleciendo la actualidad del presente. El autor avanza en su propuesta y puntualiza que el objeto de estudio del historiador no sería el pasado, sino la memoria, como organización impura de un montaje del tiempo: “La historia no es exactamente la ciencia del pasado porque el “pasado exacto” no existe” (p. 59). Entonces el pasado sólo existe a través de una decantación: “No hay historia que no sea memorativa o mnemotécnica [...] Pues la memoria es psíquica en su proceso, anacrónica en sus efectos de montaje, de reconstrucción o de ‘decantación’ del tiempo” (p. 60). Libre de cualquier pretensión de brindar un relato objetivo del pasado, esta propuesta de escritura histórica reafirma la presencia del presente en el pasado, así como la del pasado en el presente. Consecuentemente, la metodología de trabajo acorde a esta postura teórica es el montaje. Benjamin emplearía las nociones de montaje y desmontaje para referirse al conocimiento y al método para construir conocimiento histórico. En éste, los desechos son remontados por el historiador, porque esos desechos pueden desmontar la historia y montar las discontinuidades, los tiempos heterogéneos que reúnen supervivencias, anacronismos, síntomas, latencias, etc.

Análisis del corpus documental

A continuación, compartimos los hallazgos relevantes del análisis de un grupo de producciones abordadas en nuestra investigación. El corpus, constituido por las producciones finales presentadas por los estudiantes en los espacios de HAV I y II, en los ciclos lectivos 2015-2017, se organiza a partir de una serie de categorías analíticas que reúnen trabajos con características comunes: *lo audiovisual*, *lo figurativo* y *lo performático*.

a. *Lo audiovisual*; en esta categoría agrupamos aquellos trabajos que emplean soportes audiovisuales para reelaborar los contenidos disciplinares históricos. En términos generales, tales producciones están conformadas por materialidades heterogéneas que resultan de las operaciones de reunir, organizar y manipular diversos elementos de significación (imagen, sonido, notaciones gráficas, etc.) mayoritariamente en soporte digital. De acuerdo con Omar Rincón (2002) *lo audiovisual* se ha construido como lenguaje y estética en torno a diferentes dispositivos semióticos; el cine, la televisión y el video, cada uno con especificidades comunicativas y marcas identitarias diferenciales. En este sentido, observamos que las producciones analizadas presentan rasgos del *lenguaje videográfico*, en tanto poseen un carácter experimental que difiere de los principios y códigos narrativos propios del cine y de la televisión, orientándose a explorar de manera creativa los valores plásticos de la imagen electrónica y digital.

El video en formato digital posibilita un tratamiento intenso de la imagen y el sonido, dando lugar al ensamblaje y la superposición de capas audiovisuales, recuperadas de distintas fuentes: registros de video, material de archivos audiovisuales –del cine, la televisión, etc.– textos, música y efectos de sonido, entre otros. Como forma de

organización característica de la estética videográfica (Dubois, 2001), este tratamiento por capas se presenta como un *montaje vertical* –en oposición al montaje horizontal del cine tradicional- visible en incrustaciones, yuxtaposiciones y superposiciones de imagen y sonido. Los trabajos de Iván y Mariana recurren de manera destacada a elementos de procedencia diversa, a manera de *collage* audiovisual, con una intención significativa unitaria. El arte del Renacimiento italiano es abordado por Iván en un video que combina imágenes fijas, fragmentos de películas históricas, referencias teóricas escritas, animaciones y *memes* que remiten a la cultura digital contemporánea, a la vez que una voz grabada expone las ideas centrales sobre el período histórico referido. Por su parte, Mariana realiza un *collage* animado de marcado tono paródico. En éste, la yuxtaposición de imágenes plantea múltiples paralelismos entre la sociedad egipcia de la Antigüedad y el contexto actual local; remite a la continuidad de la desigualdad social, el trabajo esclavo y el poder político exacerbado. El último aspecto resulta significativamente visible al comparar, de manera irónica, la tipología piramidal egipcia con la arquitectura de la Casa de Gobierno sanluisense y la figura del Faraón con la del actual gobernador provincial.

Por otro lado, dos trabajos utilizan el propio cuerpo como protagonista de sus respectivos videos. En uno, Julieta se filma a sí misma caracterizada como un *mimo teatral* que, a través de su interacción con reconstrucciones efímeras de esculturas móviles, expone las principales características del arte cinético. En el otro, Soledad aborda el arte del Romanticismo en una producción en la que se suceden imágenes – móviles y fijas- de diversos tipos: alterna imágenes de referentes del Romanticismo europeo con otras del paisaje local. La estudiante se presenta a sí misma, como una

“artista viajera” que se conecta con la naturaleza por medio de una “mirada romántica”. El paseo continúa en un cementerio, donde registra fragmentos de la decoración escultórica de mausoleos y monumentos fúnebres que le sirven para ilustrar el concepto de lo sublime y actualizar la reflexiones en torno a la vida y la muerte de los artistas románticos. Con su propia voz grabada en *off*, Soledad mezcla referencias teóricas sobre el movimiento histórico, sus categorías estéticas y referentes, sumando preguntas que adquieren un tono metafórico y sirven de anclaje para las imágenes mostradas. La música de fondo opera de manera empática (Chion, 1993) y anacrónica, al utilizar principalmente baladas latinoamericanas que se vinculan a una sensibilidad romántica popular y actual.

Todos los trabajos reunidos, al estar producidos con dispositivos no profesionales -en su mayoría filmados con cámaras digitales incorporadas en celulares y programas de edición gratuitos- remiten a la tendencia *Low-Tech* del videoarte. Al referirse a la relación entre arte y tecnología en Latinoamérica, Rodrigo Alonso (2015) destaca la utilización de sistemas de baja tecnología, el trabajo con desechos técnicos, la apropiación y distorsión de imágenes mediáticas, como una opción legítima para generar un discurso comprometido en planteos estéticos, políticos y filosóficos. En oposición al arte producido en centros hegemónicos, que concentran y disponen de los mayores desarrollos, las prácticas artísticas llevadas a cabo en países latinoamericanos que parten de tecnologías elementales o perimidas, consiguen eludir la caducidad de los avances técnicos al enfatizar el discurso estético más allá de asumir la deficiencia como una falta. De este modo, es posible considerar que las producciones realizadas por los estudiantes, emplean recursos y estrategias discursivas propias de una línea actual del

videoarte latinoamericano para la reelaboración de conocimientos históricos de manera anacrónica.

b. Lo figurativo; en esta categoría consideramos las producciones basadas en la representación icónica en soportes bidimensionales. Retomamos los aportes de Hans Belting (2015) respecto a la iconología, a partir de los cuales las imágenes son entendidas como sucesos culturales, que adquieren significación cuando interactúan con el *médium* (medio desde su dimensión simbólica) y cuerpo (configuración y percepción de imágenes mediante la experiencia corporal). Desde esta perspectiva se entiende a las imágenes analizadas como configuraciones icónicas que construyen sentido desde su condición de agentes históricos condensadores de ciertas dinámicas sociales y culturales.

Dentro de esta amplia categoría, seleccionamos producciones en donde lo figurativo resulta un emergente significativo desde las líneas teóricas propuestas, vinculadas al anacronismo. El corpus por el que optamos consiste en una pieza gráfica titulada “El Diario, De otro país” realizada por Francisco quien trabaja el periodo romano y una secuencia fotográfica elaborada por Gastón en un cementerio local que aborda el período de la Grecia Antigua. La imagen figurativa en ambos casos articula a través del medio fotográfico temporalidades diversas y en esa confluencia de tiempos heterogéneos es donde se potencia la construcción de sentido histórico.

Desde una mirada crítica, el trabajo de Francisco resignifica, en referencia a nuestro contexto actual, aspectos sociales, políticos, culturales, económicos del periodo histórico romano. El medio, o *médium*, gráfico adquiere sentido en tanto se plantea una analogía desde la ironía con un diario dependiente del gobierno provincial “El Diario, De

la República”. De esa manera enfatiza a través de la medialidad de las imágenes del poder político que opera en el imaginario colectivo en ambos contextos.

Dentro de la pieza gráfica seleccionada el trabajo con la fotografía adquiere relevancia al momento de analizar la significación de lo figurativo, considerando respecto a la misma que además de ser un medio es también un objeto que posee una autonomía estructural (Barthes, 2009). Francisco utiliza el fotomontaje como una de las técnicas más recurrentes en su producción. Recurso que funciona como medio que permite dar sentido a un aspecto de la realidad a través de la unión o inclusión de varios fragmentos (Blaqué, 2003). En este trabajo se unieron fragmentos combinando imágenes figurativas del periodo histórico romano con otras que conforman el imaginario contemporáneo del contexto local-provincial. Observamos que en ese proceso de hibridación visual la construcción de sentido se presenta con fuertes connotaciones en el plano de lo político, social, económico y cultural. En la revista, imágenes del pasado conviven con imágenes de la arquitectura, la escultura y las de divulgación masiva que aparecen en la prensa local y corresponden a lo contemporáneo. De esta manera se articula un discurso que tensiona, de manera anacrónica, conceptos e ideas centrales no solamente de la temática, sino del contenido desarrollado, así como también presenta focos de reflexión a partir de un posicionamiento crítico en torno al propio contexto.

La intencionalidad crítica se potencia con otros procedimientos de connotación como la pose de personajes y objetos. En la portada del diario se contrapone mediante el fotomontaje, la figura del emperador romano Marco Aurelio con la figura del actual gobernador Alberto Rodríguez Saá, a quien titula como el emperador contemporáneo sanluiseño. Ambos presentan la misma pose con una de las manos en alto dando cuenta

de la magnitud de su figura y poder. Según Barthes la propia pose del personaje es la que se destaca, en la medida en que existe una reserva de actitudes estereotipadas que constituyen elementos de significación ya establecidos (Barthes, 2009)

Continuando con el mismo autor, los objetos en la fotografía potencian las asociaciones de ideas o símbolos (Barthes, 2009). En este sentido, los objetos representados adquieren significación en la superposición lograda en el fotomontaje de Pavetti. En dicha selección se funde la imagen desde un plano picado del Coliseo con la imagen del Parque La Pedrera, complejo turístico, cultural, perteneciente a la gestión del actual gobernador sanluiseño. En la relación visual elaborada por el estudiante se fortalece la idea de magnitud y monumentalidad ante estas dos construcciones arquitectónicas. En otra sección la columna romana de Marco Aurelio se compara con el Diario de La República, situando los objetos mencionados como bitácoras públicas de las victorias de ambos “emperadores”. En esas fusiones digitales emerge la figuración como construcción simbólica atravesada por la dimensión anacrónica. Aunque estas imágenes corresponden a diversos contextos temporales y espaciales, continúan operando dentro del imaginario colectivo como configuraciones de ordenamiento social, cultural y político.

El trabajo de Gastón se vincula de algún modo con lo anteriormente expuesto, pero desde otras búsquedas y relaciones de sentido en el proceso de producción. En este caso se realiza un recorrido por la ciudad y se llega hasta el cementerio municipal local con la intención, en un principio, de representar por medio de la fotografía el legado arquitectónico de Grecia Antigua. El estudiante lleva a cabo varias visitas al lugar y fotografía los recorridos realizados centrándose en los órdenes arquitectónicos que se

utilizan en los nichos. A medida que avanza en las visitas surgen interrogantes que desbordan la idea inicial, se cuestiona acerca de las diferencias de clases sociales y aspectos vinculados al poder según el tipo arquitectónico, el mantenimiento y la ubicación del nicho, tumba o mausoleo. La secuencia fotográfica funciona como medio que materializa de manera significativa esos recorridos, dando cuenta de las urgencias ideológicas emergentes en esa experiencia corporal. Desde el planteo de Barthes, se trataría de una sintaxis, en la cual el significante de connotación no se encuentra en el nivel de ninguno de los fragmentos de la secuencia, sino en el de su encadenamiento (Barthes 2009). En esta secuencia también se transgredieron los límites del período elegido, generando conexiones con otros momentos históricos, como el Neolítico a partir de la vinculación de la imagen con la muerte y los cultos funerarios. Las reflexiones que generan ambos trabajos visibilizan cómo el legado cultural de los periodos seleccionados se resignifica en diversos contextos a partir de la experiencia artística. Así, las producciones analizadas dan cuenta de que es factible pensar los periodos históricos desde rupturas generadoras de significaciones, superando los modelos tradicionales que operan dentro de cronologías rígidas.

c. Lo performático, en donde la utilización del cuerpo como soporte es el elemento principal a partir del cual se genera la propuesta presentada por el estudiante. La *performance*, *performance art* o arte acción, como se conoce comúnmente en el campo artístico, es una tendencia que surge en la década del sesenta, encontrando a partir de la conjugación de lenguajes y signos provenientes de otras disciplinas artísticas, la capacidad de generar un lenguaje y una estética propia. Apelamos en este trabajo a la *performance* como ejecución o actuación. “Se elige ejecución por su asociación

semántica con hacer y con actualización o puesta en acto, en general, y por su extendida aplicación al dominio del arte (música, poesía, teatro), en particular” (Taylor, 2012, p. 23). Desde sus orígenes, estas poéticas están vinculadas a necesidades de orden contestatario, donde el cuerpo-sujeto es la herramienta primaria en términos de producción. En este sentido, lo performático tiene la capacidad de enfrentarse a los regímenes de poder, a normas sociales, así como también da una nueva mirada en relación al cuerpo en el campo artístico, introduciendo el concepto de *cuerpo* como soporte, herramienta, territorio y quebrando radicalmente la dualidad histórica en relación a las categorías cuerpo-imagen. En lo contemporáneo, y a partir de estas formas de producción, el cuerpo excede los límites del analogon tradicional para pasar a ser una nueva forma de existencia material e ideal dentro de la esfera artística.

Una de las producciones analizadas es “Avive el seso y despierte” de Carolina, que encarnada en el personaje de Sofonisba de Anguissola, se empodera desde la perspectiva de género para abordar el contexto del Renacimiento, enfatizando el rol que asumen los sujetos en la estructura social y cultural. Un monólogo basado en la vida de la artista, que atiende tanto a su biografía, así como también al lugar que ocupa la mujer (como categoría social) en esa época, incorporando en el análisis conceptos claves tales como campo artístico, arte, mercancía, objetos de arte.

Con una densidad menor, la alumna Paula encarna el personaje de la pintura *El caminante sobre el mar de nubes* (1818) de Caspar David Friedrich para abordar el Romanticismo, incorporando en su monólogo los conceptos centrales de este periodo. La melancolía, lo lejano y principalmente las consideraciones respecto de lo sublime serán los emergentes claves de su propuesta, a partir de lo cual desarrolla el contexto

histórico en términos sociales, políticos, económicos y culturales. Entre afirmaciones referidas al paisaje y determinados fenómenos históricos tales como la revolución industrial, Paula cuestiona constantemente qué es el amor, de qué se trata la vida, una marcada línea existencialista rodea la propuesta presentada en clave performática.

Juan Pablo elige abordar el Gótico; vestido de sacerdote y en ceremonia misal, el estudiante utiliza un tono más audaz al momento de cuestionar *¿quién se ha atrevido a decir que nuestro periodo es oscuro cuando no hemos hecho más que darle al mundo las mejores obras arquitectónicas jamás construidas, y a partir de las cuales se inspiraron todos los que vinieron después de nosotros?*

En su propuesta plantea un viaje constante entre el presente y el pasado dando visibilidad a tradiciones socio-culturales y religiosas que continúan vigentes aún en lo contemporáneo y a pesar de la diversidad de fenómenos que modificaron las estructuras mencionadas. En la puesta en escena, características formales del estilo abordado son enunciadas con total claridad, al tiempo que sirven como estructurantes del relato que enuncia desde un hoy, concreto, ciertas grandilocuencias de dicho periodo histórico.

Consideraciones finales

A partir de lo expuesto en nuestra comunicación, consideramos que es posible generar modificaciones en el campo de la enseñanza de la historia, en este caso la historia del arte. En este sentido, en la cuestión del anacronismo hallamos el potencial para la producción de un conocimiento histórico situado, que no solo posibilita la reelaboración y vinculación de contenidos teóricos, sino que además propicia desde la experiencia

estética la propiocepción de un yo en relación a su contexto actual, superando de este modo la linealidad a la que había estado circunscrita la disciplina.

Uno de los supuestos que estructuran nuestro trabajo plantea que los datos se transforman en fenómenos de análisis al ser estudiados desde diferentes esferas (sociales, políticas, religiosas, etc.) con el fin de comprender el devenir socio-cultural actual. Una mirada compleja, que rompe con tradiciones heredadas y fijadas en las instituciones como saberes estancos. Para ello es necesario una labor interdisciplinar e intradisciplinar, que a través del diálogo entre pares, la observación constante de los avances grupales y personales de los estudiantes, genere líneas de fuga a otras formas de aprender-comprender. Propuestas de este tipo permiten observar los procesos que se ponen en juego al momento de dar respuestas de carácter disciplinar dentro de la formación, respuestas que como tales, aspiramos sean en términos de comprensión de los saberes más que de memorización de los contenidos. Este abordaje permite, tanto a estudiantes como a docentes, pensar constantemente acerca de nuestro rol en la sociedad, las posturas asumidas respecto de la formación y enseñanza en artes, así como también comprender el lugar activo del arte en sus diversos contextos.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (2009) Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces. Traducción de C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós

- Belting, H. (2015) Imagen, medium, cuerpo: un nuevo acercamiento a la iconología. CIC Cuadernos de Información y Comunicación, vol. 20 153-170. Universidad Complutense Madrid
- Benjamin, W. (2007). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Buenos Aires: Libros del Rojas/Universidad de Buenos Aires.
- Blaqué, D (2003) La fotografía plástica. Un arte paradójico. Gustavo Gili, Barcelona.
- Chion, M. (1993) *La audiovisión. Introducción al análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2015a). *Ante el tiempo; Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Dubois, P. (2001) "Para una estética de la imagen vídeo". En: *Vídeo, cine, Godard*.
- Hisse, M. C. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Moxey, K. (2016). *El tiempo de lo visual; la imagen en la historia*. Buenos Aires: Sans Soleil ediciones.
- Rincón, O. (2002). *Televisión, Video y Subjetividad*. Buenos Aires: Ed. Norma.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones.

Trazos de Prácticas Docentes Sentipensantes en Alfabetización Comunitaria. Una experiencia de formación situada

Carranza, Cristina, IFDC VM/practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar

Gutierrez, Federico Agustin, IFDC VM/practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar

Perez, Gabriela Elizabeth, IFDC VM/practica1.profesorados@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: *Prácticas Docentes Sentipensantes - Alfabetización – Territorios – Saberes Situados - Narrativa.*

Resumen

Como equipo de Práctica Docente I, consideramos necesario fortalecer la formación de lxs futurxs docentes a partir de la participación y producción de saberes y experiencias sentipensantes, la cual hemos plasmado en el diseño y desarrollo de nuestra propuesta pedagógica. En dicha propuesta, lxs sujetxs son prioridad, tanto su visibilización como su protagonismo; para ello proponemos un permanente diálogo entre los saberes que circulan en el aula, las prescripciones curriculares vigentes y los devenires de las dinámicas sociales e institucionales.

En este sentido, tomamos la decisión de llevar adelante una propuesta pedagógico-

cultural en territorio, que tiene por objetivo la construcción de múltiples experiencias formativas sentipensantes, la sistematización y construcción de un saber pedagógico situado que recupere las experiencias del territorio y las comunidades locales, poniéndolas en diálogo con las problemáticas de la formación inicial y la formación continua, a través de la alfabetización comunitaria.

Asumiendo además, la responsabilidad de contribuir a formar sujetxs críticxs, capaces de transformar la realidad social y la propia, de modo que no meramente se limiten a reproducirla, perpetuando las desigualdades y las injusticias que hacen que algunxs se eduquen para mandar y otrxs para obedecer. Desde este enfoque, nuestra intención político-pedagógica consistió en desarrollar prácticas de alfabetización, generando procesos reflexivos que nos inviten a pensar la lectura y la escritura como herramientas para conocer y reinventar el mundo, habilitando, al mismo tiempo, nuevas maneras de posicionarnos en él y de decir nuestra palabra.

“Los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”.

Emilia Ferreiro,” Pasado y presente de los verbos leer y escribir”, 2005



Prácticas Alfabetizadoras como Prácticas Educativas Democráticas

Para comenzar a desandar nuestro trabajo y pensar las prácticas de alfabetización comunitaria desarrolladas por lxs estudiantes del Primer año del Instituto de Formación Docente Continúa de Villa Mercedes, consideramos necesario posicionarlas dentro de tramas sociales y colectivas, propias de un lugar y momento determinado.

En el interior de los discursos pedagógicos y de las prácticas educativas, como en otros muchos de los lugares de nuestra inquietud, de nuestro fracaso y de nuestro desasosiego, la crítica se nos ha hecho problemática. Por eso, uno de los hilos que recorren nuestra reflexión pedagógica es la cuestión de la crítica: la problematización de qué significa aquí y ahora, en las prácticas docentes, para nosotrxs, pensar, escribir o

actuar críticamente, aparece hoy no sólo como lo que se piensa sino también, y sobre todo, como lo que da que pensar.

De esta manera, partimos de entender a la práctica de alfabetización comunitaria como una práctica educativa democrática y transformadora reconociendo que el acto de enseñar-aprender no está vinculado con transferir conocimientos, sino que debe estar direccionada a promover la curiosidad en lxs niñxs desde una perspectiva crítica. La alfabetización como práctica es un acto político, jamás un quehacer neutro (Freire, 1996).

Consideramos oportuno, de igual modo, recuperar a Giroux (1999) quien define a los espacios de educación como espacios públicos, en tanto reúne, según Arendt, un conjunto de condiciones de aprendizaje gracias a las cuales las personas puedan reunirse para hablar, dialogar, compartir sus narraciones y luchar juntas dentro de las relaciones sociales que fortalezcan, en vez de debilitar, la posibilidad de la ciudadanía activa.

En ese sentido, las Prácticas de Alfabetización comunitaria se constituyen en espacios educativos públicos de intervención, de interacción y creación, que permite buscar en la participación y en el diálogo la emancipación social y educativa de los sectores más postergados. Desde una perspectiva crítica del enseñar se apuesta, entonces, a formar una conciencia crítica de la relación sujeto-mundo, una actitud abierta al conocimiento de la realidad y al conocimiento de sí mismo en ella. En esta relación dialógica circulan también las historias, experiencias de vida, todo lo que englobamos en el concepto de práctica. Práctica que no es solo un hacer, sino que es el hacer de un sujeto con historia, en relaciones, etcétera. (Krichesky, 2011, p. 63)



Considerando que las Prácticas de Alfabetización comunitaria son experiencias fuertemente atravesadas por el derecho y la participación ciudadana; a la vez que se constituyen en espacios de formación para los futuros docentes, permitiéndoles la inscripción y la pertenencia a un proyecto colectivo, a partir del intercambio de saberes y conocimientos sociales, culturales diversos.

En este sentido, nuestra experiencia de formación posibilitó la construcción de conocimientos de manera colectiva entre niñxs, adultxs y estudiantes en formación, mediante una espacio y práctica que propició el diálogo, la escucha, la crítica, la aparición de ideas y donde lxs niñxs/adultxs fueron capaces de observar, investigar y cuestionar, no siendo meros repetidores de ideas ajenas, sino por el contrario pudieron sentirse escuchadxs.



Los saberes puestos a circular en las prácticas alfabetizadoras comunitarias pueden pensarse, en tal sentido, como una acción de ligadura entre lo nuevo que llega y lo que está; o como una herramienta de reproducción “para asegurar la perpetuación del privilegio social” (Bourdieu, 2013, pág. 45). Es justamente en esta disyuntiva, entre el escozor que produce, es que nos parece oportuno pensar las prácticas alfabetizadoras como actos de transmisión. Ahora bien, la inscripción a que da lugar el proceso de transmisión no es fijación. Lo constitutivo de dicho acto, es aquello que pasa entre mí, como sujeto heredero, que trasciende y me encuentra con un otro, que me inscribe en una época, en una sociedad. Al decir de Hassoun (1996) que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia, es decir, a su manera de concebir su propia vida, su propia muerte. (p.16)

En ese sentido, entonces, una transmisión lograda es la que fracasa, la que deja espacios para que el otro imprima su huella y transforme la herencia. Por ello, en el desarrollo de la práctica de alfabetización comunitaria, en los territorios, nos exigió respetar las trayectorias de vidas de cada sujetx, reconociendo la situación de jóvenes, adultas y

adultos en tanto sujetos de derecho que tienen un camino ya recorrido de experiencias, aprendizajes y desarrollo en sus vidas, de manera que no precisan actividades de aprestamiento previas a su participación en actos educativos.

Prácticas docentes y experiencias de formación situadas

En diálogo con la noción de Práctica Docente que nos propone María Cristina Davini (2015), quién nos invita a correr de una mirada simplificadora y restringida que asocia a la misma (la Práctica) con un hacer; para distinguir que en todo hacer, también, se ponen en juego el pensamiento y las valoraciones. Sumamos, que, en toda práctica, y centralmente en las prácticas educativas, se pone en juego también un sentir, ligado a un sentimiento, pero también a los sentidos. Comprendemos así a la formación y a la enseñanza como prácticas sociales con un sentido político-pedagógico, y especialmente centrado en la experiencia.

Al decir de Rodríguez, y otras (2021) Adentrarnos espacio-temporalmente en la significación de nuestras experiencias, en sus dobleces, transitar y pensarnos como sujetos productoras/es de conocimientos encarnados en interlocución con otras/es sujetos como partes indisolubles de la naturaleza y moldeados por nuestra cultura, el trabajo y el medio ambiente en que vivimos. Nos constituye en sujetos productores de saber pedagógico.

Este desafío pedagógico, nos llevó a la necesidad de construir “saberes sentipensantes situados”. La categoría de Sentipensante, recuperada de los aportes que realizan los Feminismos, nos marca un camino donde el sentir y el pensar se reconocen, saliendo de

la lógica tradicional, disolviendo las dicotomías clásicas de la episteme moderna colonial, racional, objetivista blanca y androcéntrica para advertir el mundo de la vida y sus enigmas. Adentrarnos espacio-temporalmente en la significación de nuestras experiencias, en sus dobleces, transitar y pensarnos como sujetxs productoras/es de conocimientos encarnados en interlocución con otras/es sujetxs como partes indisociables de la naturaleza y moldeados por nuestra cultura, el trabajo y el medio ambiente en que vivimos. Un ir y venir constante entre el proceso investigativo y las biografías, un desdoblamiento metódico que acompaña todas las instancias del conocimiento. (Rodríguez y otras. 2021)

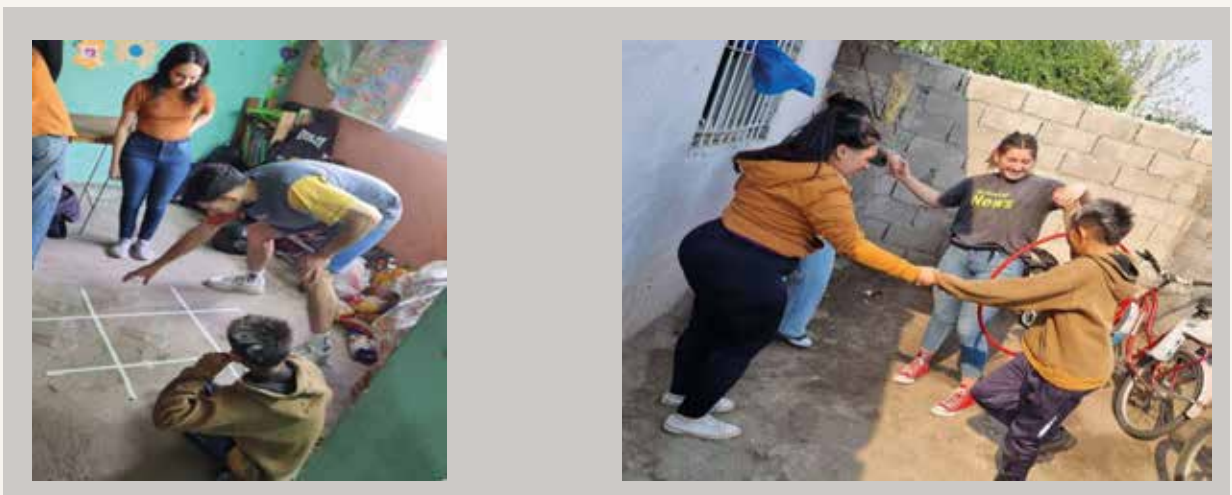


En la construcción, vivencia y narración de experiencias sentipensantes de formación junto a estudiantes de primer año, necesitamos partir de descripciones de cuerpos específicos, con sus propias historias individuales específicas e inscripciones, en lugar de partir de un concepto abstracto del cuerpo o de uno que exista sólo en una representación textual. De ahí que, Iris Young afirma que, a diferencia del cuerpo material cartesiano, el cuerpo vivido posee cultura y significado inscriptos en sus hábitos, en sus formas específicas de percepción y de comportamiento. [...] el significado encarnado en el hábito, sentimiento, y orientación perceptiva es generalmente no discursivo.

En este sentido, y siguiendo a Rosi Braidotti: construimos y propusimos prácticas de formación que no se aparten del cuerpo, que reclamen (nuestro) cuerpo para (nosotrxs mismxs). Es decir, reconsideramos el papel que desempeña la experiencia corporal en el desarrollo de la práctica de alfabetización comunitaria y en la producción de conocimiento.

Por su parte, Linda Martin Alcoff (1999) plantea que existen experiencias inarticuladas, vivencias que son acalladas, que no logran expresarse bajo los regímenes reinantes del discurso hegemónico, que tardan en adquirir nominación. Por lo que posicionarnos en construir, vivir y narrar experiencias sentipensantes de formación en el campo de las prácticas implicó conceptualizar la experiencia y el discurso como imperfectamente alineados, con zonas de dislocación, y donde el cuerpo aparece como nexo necesario y potente.

Transitar experiencias sentipensantes situadas en la formación inicial implica una descripción política de la experiencia encarnada, es un trabajo subjetivo y colectivo, que nombra y habilita procesos sociales generalmente oprimidos, abriendo la posibilidad y surgimiento de voces y conceptualizaciones otras.



La Narrativa y la Experiencia como posibilidad de Registros Encarnados

Situarnos en los territorios nos encontró con otros horizontes que nos permitieron escuchar otras historias, narrar otras experiencias, y construir las nuestras propias. La experiencia de alfabetización comunitaria se registró en cuadernos de campos, el uso de la narrativa y la posibilidad de narrar y construir registros sentipensantes se inscribe desde una tradición crítica de producción de conocimiento ya que busca tornar visibles lxs sujetos, cuerpos, sentires, experiencias, incomodidades, territorios etc.

El enfoque biográfico-narrativo no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/análisis de datos, actualmente se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento. Una metodología hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. (Bolívar y Porta 2010)

Sostenemos que el mundo de las experiencias nos invita a bucear sobre diversos caminos para acercarnos y reconocer como las prácticas sentipensantes nos atraviesan en la formación inicial e inscriben nuevas subjetividades, En este sentido Larrosa (2009) sostiene, En educación dominamos muy bien los lenguajes de la teoría, o de la práctica, o de la crítica. El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. Pero quizás nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada de pasión, incertidumbre,

de singularidad. Una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua, también atravesada de exterioridad, de alteridad. Una lengua alterada y alterable. Una lengua con imaginario, con metáforas, con relatos. ¿Cuál sería esa lengua? ¿En qué lenguajes se elabora y comunica la experiencia? O más fundamentalmente, ¿se puede comunicar la experiencia? (p.43).

La apuesta por un lenguaje de la experiencia debiera ser siempre abierta y en construcción. Proponer un único lenguaje que hable sobre ellas sería caer en contradicción con lo planteado anteriormente. En este sentido, la apuesta a un registro sentipensante de la experiencia de alfabetización comunitaria, tiene que ver con la posibilidad de pensar un lenguaje que nos permita tomar la palabra, donde el cuerpo pueda reconocerse y narrarse, construir una posición de enunciación que nos visibilice, que nos encuentre en una lengua viva. La narrativa no es solo el medio, sino el lugar. (Delory Momberguer, 2009)

Siguiendo a Hannah Arendt; Debemos preocuparnos por trazar experiencias, en vez de doctrinas ya que la experiencia es lo que impulsa el pensamiento y la reflexión (2009)

Entonces, cuando hablamos/narramos el barrio no hacemos otra cosa que ponerle nombre propio al territorio. Concebir a la experiencia desde una perspectiva situada implica reconocernos en la diversidad de experiencias posibles y las múltiples conexiones y redes que se configuran para que la misma ocurra. En este sentido no podemos reducir la experiencia a lo escolar estrictamente, sino que nuestra mirada es mucho más amplia, intentando incorporar tiempos, espacios y otros diversos, que atraviesan nuestras experiencias de formación.

En definitiva, nuestras narrativas de formación nos permiten dar cuenta del estar allí, en palabras de Geertz (1994). Sin embargo, este dar cuenta de estar allí no resulta suficiente. Debíamos preguntarnos también cómo estamos allí. Qué implicancias tiene nuestra presencia en los territorios que habitamos y que huellas nos dejan en términos afectivos, epistemológicos y por tanto políticos.



Saberes Pedagógicos, Saberes Situados

Marengo y Puiggrós, señalan que la producción de conocimiento sobre la educación, implica la articulación de saberes, experiencias, prácticas que logran sistematizarse, técnicas y metodologías de otros campos, especialmente la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología. Ahora bien, es necesario señalar que:

La pedagogía y su objeto, la educación, en tanto campo de articulaciones de experiencias, saberes y conocimientos, conlleva la indeterminación de límites precisos, comprende tanto la sociabilidad como la subjetividad como construcciones y producciones, en tanto social tiene sentidos implícitos, más o menos explicitados y está

históricamente situado en una época, en una coyuntura o en un orden civilizatorio. La multiplicidad y diversidad de sentidos alude a un campo compuesto por acciones plurales, estructurado por componentes en tensión y actores en posiciones pugnantes por alumbrar futuros posibles. (Marengo y Puiggrós, 2013, p. 23).

Bajo dicho marco, es necesario reconocer que existen teorías en el campo educativo (saber académico) acerca de cómo se aprende, cómo se enseña, qué se debe enseñar y qué no, qué es la educación, qué es una escuela, cuáles son las características de un docente; a la vez que, existen saberes que provienen de la práctica, del encuentro entre los sujetos en contextos y situaciones particulares, que se producen a partir del diálogo, de la reflexión de los haceres diarios, por medio del juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. Ese saber, lo llamamos, saber situado.

La producción de “saberes situados” en las prácticas de alfabetización comunitaria en los territorios se tejieron desde una mirada política amorosa hacia quienes son lxs sujetxs de la educación. Son saberes que partieron ya no de acciones predeterminadas, sino que emergieron de la construcción de un vínculo que resulta de la ternura de alojar y construir un espacio donde los lugares socialmente asignados entran en tensión por el acto de alfabetizar que insiste de hacer del acto de enseñar/aprender, un lugar para todxs.

En este sentido, la ternura pedagógica resulta una condición de posibilidad para la diversidad que conformamos ya no desde un afuera negado sino como un afuera situado; afuera que se presenta como el lugar y condición de posibilidad para revisar/cuestionar/de-construir los órdenes en su contingencia; para que desde ahí

advenga la palabra negada, la subjetividades otras, las corporeidades borradas en los ordenamientos pedagógicos hegemónicos.



En el campo de la Pedagogía, la categoría de ternura aparece vinculada a lo político, es decir, la ternura es un resultado posible de la calidad de la otredad o alteridad constitutiva de todo ser humano. Históricamente, la ternura quedó atrapada en un discurso meloso, sentimentaloides, inscribiéndose generalmente en las tareas de cuidado, muy relativas al mandato de la maternidad, sustrayendo la misma del ámbito de lo público.

Un contrapunto a la pedagogía de la ternura son las pedagogías de la crueldad, obedientes al mandato colonialista, conminan a ordenar lxs cuerpxs y disponer las subjetividades en consonancia con los ordenamientos que minorizan y subalternizan todo lo que se construye como cuerpx, naturaleza, menor u objeto, haciendo de éstos equivalentes.

En las pedagogías de la crueldad, Segato nos alerta que “[L]a repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de la crueldad y, con esto, promueve

en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora. La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisista y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros.” Estas pedagogías resultan bien consecuentes con aquello que Paulo Freire ya en 1968 consideraba como “educación bancaria”.

Freire revisa los modelos pedagógicos desde un enclave crítico-interpretativo donde reconoce dos sujetos involucrados, diferenciados pero reunidos en la tarea educativa: educador y educando; el educador es quien posee conocimientos que transmite - penetra - sus conocimientos a quien -carece- no los posee: el educando. Este último, recibe pasiva y dócilmente los conocimientos, sin participar “activamente” en el proceso ya que es concebido como “archivador”, tabula rasa que recibe y sobre él/la cual se depositan todos los conocimientos respecto a una realidad asumida como estática, estancada, parcelada, ajena y distante de aquel que participa de su aprehensión epistémica.

Para que esta estructuración pedagógica devenga efectiva es necesario que el saber se descorpore, se requiere que la palabra se vacíe de contenido y así, devenga verbalismo alienado y alienante para garantizar la “memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los estudiantes” (Freire, 1968) obturando con ello toda posibilidad de creatividad, transformación o saber propio; la pedagogía bancaria solo habilita un saber adaptativo, donde los sujetos en posición de objetos devienen seres adaptados a las necesidades/caprichos y goce de poder de otros.

En contrapunto, la ternura pedagógica resulta una condición de posibilidad para la diversidad que conformamos ya no desde un afuera negado sino como un afuera

situado; afuera que se presenta como el lugar y condición de posibilidad para revisar/cuestionar/de-construir los órdenes en su contingencia; para que desde ahí advenga la palabra negada, la subjetividad otra, las corporeidades borradas en los ordenamientos pedagógicos hegemónicos.

La experiencia que hace posible la ternura pedagógica deviene en una estrategia para dar lugar al encuentro entre memoria y cuerpo, afectos y sentidos; encuentro que reinventa un espacio haciendo escritura con el cuerpo dando lugar a nuevos sentidos en ese enclave que es el educativo. Es entonces una experiencia que nos permite asir “el saber no sabido” (Guber, 2009) que refiere a la necesidad de considerar de manera situada el quehacer educativo como así también de-re-construir saberes en y desde la experiencia.

“En el mismo lodo” buscamos las pistas para la interpretación, el análisis colectivo, la transformación de nuestras prácticas sociales, la crítica de las mismas. La pedagogía en los territorios, posibilitó la inscripción de nuevas prácticas y propuestas contrahegemónicas alfabetizadoras. La educación como práctica de la libertad está en ese camino que estamos proponiendo y haciendo. Mediante un diálogo abierto, como una invitación, como un sueño colectivo del que no queremos despertar.



Para finalizar, como docentes productores de prácticas docentes situadas, consideramos que es necesario, pensar y construir una escuela desde la ternura, en la que deberían habitar inquietudes como: ¿cómo enseño, ¿cómo explico, cómo escucho, a qué autores y autoras adhiero, etc? La escucha atenta y activa debería ser parte de nuestro ejercicio docente, debemos poder escuchar a les niños/jóvenes en el aula, en el barrio, en el campo.

Apostamos a una práctica docente centrada en los vínculos, en la sociabilidad, como lugar donde podamos interpelar la multiplicidad de subjetividades; como un espacio para cuidarnos, como un acontecer de escenas, como un lugar alojante, como un espacio de construcción colectiva de conocimientos situados que propicien un mundo vincular y comunitario que ponga límites a la cosificación de nuestras vidas.

Apostamos a una práctica docente donde las infancias y adolescencias sean reconocidas desde su fragilidad, que lxs abrace y cuide, que escuche y comprenda. Consideramos que es urgente como docentes enseñar la posibilidad de mirar otros horizontes en los que el deseo que nos movilice sea el armado de una educación más justa, plural y amorosa.

Cartografías de la alfabetización

Nuestro recorrido da inicio en marzo de 2024 cuando surge la necesidad de pensar ¿Cómo iniciar en el camino de la docencia a estudiantes que se inscriben en carreras como una posibilidad para profundizar saberes relativos a una disciplina (literatura, música, artes visuales, teatro, etc.)? En el camino, nos encontramos con Cristina “Tatá”

Evangelista, una maestra jubilada, educadora incansable, de la ciudad de Villa Mercedes, quién había lanzado un cuadernillo de Alfabetización Popular (Leer y escribir en Comunidad), en el marco del Programa de Alfabetización Integral en los barrios de la Municipalidad de Villa Mercedes.

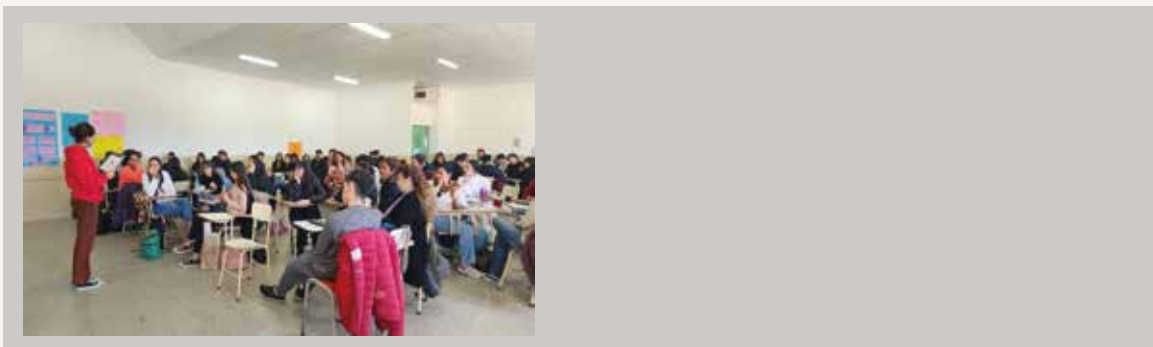


Luego de varios encuentros con Tatá, donde intercambiamos miradas, sentires en cuanto a los procesos de alfabetización y formación es que encaramos adelante el desafío de llevar adelante esta tarea de alfabetización en dos barrios de la ciudad: Eva Perón II y San Antonio. Los lugares a los que se decidió asistir son comedores/merenderos comunitarios, atendidos por mujeres de las propias comunidades, que brindan merienda a cerca de 50 niñxs, jóvenes y adultxs, todos los días de la semana y cocinan para más de 50 familias los fines de semana.

Para llevar adelante nuestra propuesta pedagógica con 150 estudiantes, que iniciaron el segundo cuatrimestre de cursada del espacio, pensamos el abordaje y desarrollo de tres grandes momentos:

Un primer momento de trabajo en el instituto formador, donde llevamos adelante talleres experienciales abordando y problematizando diferentes temáticas, que consideramos como puntos de partida, al decir de Freire, ese “contexto cultural,

ideológico, político, social de los educandos”, reparando con mucha atención en sus palabras cargadas de sentido. Ellas fueron: Derechos Humanos y Derecho a la Educación; Prácticas Educativas en Contexto: Alfabetizar en los territorios; Presentación, análisis y reconocimiento de cuadernillos de alfabetización comunitaria, locales y nacionales; Literatura Infantil como dispositivo de diálogo y circulación de otros mundos posibles.



El segundo momento estuvo atravesado por acercamiento y reconocimiento territorial y las Prácticas de Alfabetización a niñxs, jóvenes y adultxs propiamente dichas. Allí les solicitamos a los estudiantes que puedan registrar en cuadernos de experiencia, sus sentires respecto a este momento, identificar aquellas memorias del cuerpo que se activaron en el trabajo de campo, aquello que resonó en nuestra identidad o nos interpeló mientras íbamos conociendo. Nos parece oportuno, traer a escena algunos fragmentos de dichos recorridos:

- Y en la punta de la mesa me encontré con Jessica, ella estaba con su pequeño de dos años, un poco tímida, callada, pero deseosa por aprender algo nuevo. La verdad es que su situación me paralizó por un momento, una mujer un año más grande que yo (33 años), tres hijos de los cuales no sabe escribir el nombre, ni su propio nombre. Desconoce su DNI, con sinceridad su realidad me partió el alma; pero le pusimos ganas, ella y yo, porque de a poco podremos lograr grandes cambios. Yessi, copió su nombre

su apellido luego de que yo se lo escribiera y como para variar, le dí en las letras móviles las que conforman su nombre y ella lo armó, luego volvió a copiar. Escribimos también el nombre de sus hijos y la edad de cada uno. (Florencia)

- Al llegar al merendero Natu se acercó y me preguntó si podía trabajar con ella, y así comenzaron mis prácticas. Revisé el cuaderno y avanzó mucho; entonces quería hacer un vistazo general para saber cómo iba a trabajar con ella, que le cuesta más... Realicé una actividad de números, le fue bastante bien, pero además de escribir el número le pedí que escribiera el nombre del número y de paso ver cómo le va con la escritura. Note que empezó a copiar los números escritos en páginas anteriores. Esperé un momento y luego le dije que evitaré revisar las hojas que cualquier cosa lo hacíamos juntas. A partir de ahí ya detecté un problema el cual me acompañaría el resto de las clases... se quejaba y distraía bastante y cada vez que leía o escribía algo me decía “oh seño” ya no quería hacer la actividad. (Marcela)

- Nahomi no asistió. Había programado una clase pensada para reforzar el contenido, como se acordó con Tatá y hoy resultó en vano. Hice unos dados para que mediante el juego repasemos la suma y la resta por una y dos cifras, que es lo que más dificultad le representó a ella. Además, había una organización precisa: Juego matemático, actividades de lengua, actividades de matemática y jugar. Debo admitir que me sentí un poco desilusionada, preparé todo con mucho cariño, pero sabía que era una posibilidad. Había conversado con otros profes sus inasistencias en el grupo. (Luciana)

- En mi primer día de Prácticas conocí a Ramón, un hombre adulto que dedicó toda su vida al trabajo, específicamente al campo. Ramón es una persona muy agradable, la

verdad que me sentí muy cómodo al conversar con él, conocerlo y ante todo escucharlo contar sobre sus ganas de aprender a leer y escribir. (Mauricio)

- Hoy trabajé con Esteban y con Benjamín de 7 y 10 años. Ambos progresaron mucho. Esteban pasó al nivel 2 logrando contar hasta el número 100 y Benja está en el nivel 2 y aprendió la CH y organizamos oraciones. Ambos son muy sociables, cuando me presenté, me pidieron ellos que fuera su profe, lo que facilitó el empezar con las actividades. Tener 2 chicos a cargo es bastante difícil, pero me pude gestionar bien dándole el tiempo merecido a cada uno. Por último, me impresionó lo dedicados que eran con las tareas, tanto que prefirieron terminar sus cuadernillos en vez de jugar, antes del cuento. (Federico)



Como tercero, y último, momento, llevamos a cabo una sistematización de la experiencia por medio de la construcción de una producción audiovisual, que recupere las experiencias personales y colectivas. En ellas se fueron recuperando las historias personales, las anécdotas, los relatos de lxs niñxs, jóvenes y adultxs, los miedos, las ansiedades y también las reflexiones de este proceso. Recuperamos los siguientes fragmentos, que surgen de algunas producciones:

- “En la alfabetización encontramos que es un proceso y ahí pusimos el cuerpo. que va más allá de leer y escribir, es más profundo, prestamos el oído, el cuerpo, nos

permitimos un encuentro con el otro, conocer sus historias, sus creencias, sus rutinas y ahí vimos lo situado. Además, pudimos acompañar, hacer un refuerzo a la educación pública”.

- “Alfabetizar en territorios, educar en contextos es ayudar a empoderarse a las personas, a partir de su contexto, de sus familias, de sus barrios poder enseñar desde ese contexto”.

- “Adaptarse a los tiempos de cada uno, a las edades, es ayudar a la construcción de un futuro mejor”.

- “Darle oportunidad de que participen, de que sean protagonistas”.

- “Fue muy grande el cambio, sobre todo en las mujeres”.

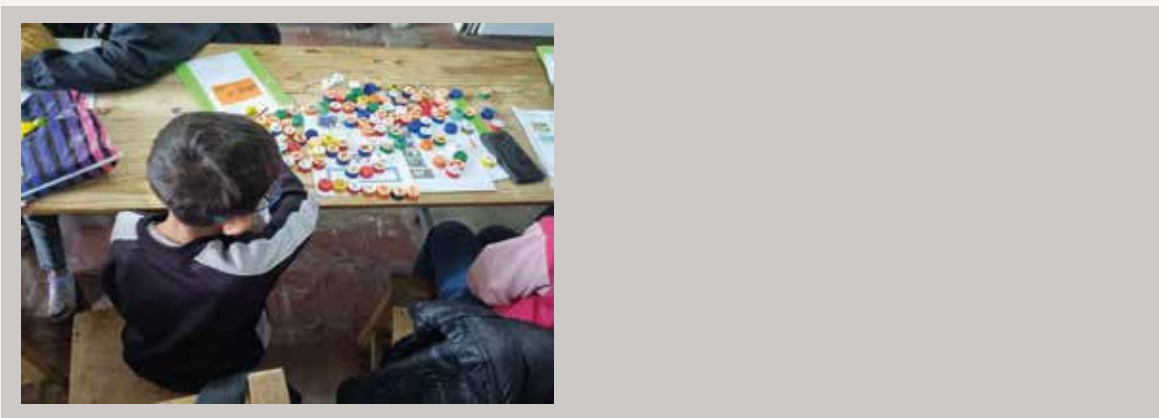
- “Poder llegar con la alfabetización a lugares marginados, fue hermoso, poder decirles acá estamos son vistos”.

- “Alfabetizar es abrir puertas al conocimiento y al crecimiento personal, tanto para niños como para adultos. Aprender a leer y a escribir les permite expresar sus ideas, comprender su entorno y acceder a las mejores oportunidades. Es un acto de esperanza y justicia que transforma vidas”.

- “La alfabetización es mucho más que aprender a leer y a escribir, es enseñar para un futuro habilidades básicas como para que pueda desenvolverse en sociedad; ejercer derechos que les corresponden”.

- “En una sociedad alfabetizada, no solo crecen las personas, sino que también crece la sociedad”

Para cerrar esta producción consideramos oportuno traer a Paulo Freire, quien nos dice que el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como acto creador, supone necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. El conocimiento del conocimiento anterior, al cual llegan los alfabetizandos en el acto de analizar su práctica en el contexto social, les abre posibilidades para un conocimiento nuevo: un conocimiento que, yendo más allá de los límites del anterior, descubre la razón de los hechos, desmitificando así las falsas interpretaciones de éstos. Ahora sí que no hay separación alguna entre pensamiento-lenguaje y realidad objetiva, de ahí que la lectura de un texto exija la “lectura” del contexto social a que se refiere.



Bibliografía

Arendt, H. (1996). “La crisis de la educación”. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, (pp. 185-208), Barcelona: Península

Alcoff, L. M.. (1997). Este ensayo es una versión revisada y ampliada de Phenomenology, Post structuralism, and Feminist Theory on the Concept of Experience, en Feminist Phenomenology, editado por Linda Fisher y Lester Embree. Asimismo, contiene pasajes de The Politics of Postmodern Feminism, Revisited en CULTURAL CRITIQUE 36, primavera de 1997; págs. 5-27.

Ávila, O. (2016). Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. En Ávila, O. (comp.) Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Braidotti, R. (1991). Patterns of Dissonance, New York, Routledge. pág. 8.

Bolívar, A. y Porta, L. (2010). “La investigación biográfico narrativa en educación : entrevista a Antonio Bolívar”. Revista de Educación. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013) Los herederos. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.

Davini, M. C. (2015). “La formación en la práctica docente”. Cap. 1. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Delory-Momberguer, C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires- CLACSO.

Dussel, I. (2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. Propuesta Educativa N° 28. FLACSO ARGENTINA.

Fierro C., Fortoul B., Rosas, L. (1999). Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Capítulo 2. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Séptima y Octava Carta. Editorial Siglo XXI. Argentina.

Freire, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Asociación Ediciones La Aurora. Bs. As.

Frigerio, G. y Diker, G. (2010). Educar: saberes alterados. Seminario del CEM.

Geertz, G. (1994). Conocimiento local. Barcelona: Paidós

Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Ed. Siglo XXI. Méjico.

Guber, R. (2009). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno

Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de La Flor. Buenos Aires.

Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Cuadernos de Trabajo N° 2, Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. La Plata: Unipe: Editorial Universitaria.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Meirieu, P. y Olcina, E. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Puiggrós, A. y Marengo R. (2013) Pedagogías: reflexiones y debates. - 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Segato, R. (2018) Contrapedagogías de la Crueldad. Editorial Prometeo.

Young, I. (1990). Throwing Like a Girl, Bloomington, Indiana Press. Pág. 14.

Aportes del enfoque cognitivo para la enseñanza de la poesía a partir de registros de lectura realizados en el IFDC-VM¹

Para mi sorpresa, la emoción fue agradable, como cuando es un libro o una película lo que te hace sufrir, no la vida.

Elena Ferrante

Evangelina Vera Moreno, IFDC-VM: everamoreno.lengua@ifdcvm.edu.ar

Pablo Dema, IFDC-VM: pdema.lengua@ifdcvm.edu.ar

Resumen

Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación *La lectura literaria en contextos educativos: emociones, imágenes mentales, socio-cognición*² que pone el foco en el rol de las emociones y de las imágenes mentales en diferentes momentos del procesamiento cognitivo de textos literarios, incluyendo la construcción de significado.

Un supuesto general del proyecto es que normalmente se entiende a la lectura como una actividad eminentemente racional sustentada en la oposición cultural razón / emoción. Por otro lado, constatamos que existen muchos trabajos sobre la lectura literaria que son de carácter general y especulativo. Incluso la teoría de la Recepción y la fenomenología de la lectura (Iser, Eco) podrían describirse de esa manera. A diferencia de estos enfoques, nuestro trabajo utiliza una metodología de carácter empírico y pretende un análisis cualitativo a partir de categorías provistas por la poética

¹ Este trabajo es la base de la ponencia presentada en las 1ras Jornadas Regionales de Profesorados en Letras, realizadas los días 4, 5 y 6 de diciembre de 2024 en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

² Radicado en la UNCuyo y dirigido por el Dr. Luis Emilio Abraham este proyecto da cuenta de un lazo profesional surgido en el IFDC-VM donde Abraham fue docente de Teoría literaria. Esta ponencia se desprende del proyecto mencionado y dialoga con investigaciones previas desarrolladas en el IFDC sobre la lectura literaria en contextos educativos.

cognitiva (Stockwell, Castiglione, Miall entre otros) que nos permite conocer más acerca de los procesos de lectura reales de estudiantes en contexto educativo. De esta manera, podemos obtener datos que contribuyan a mejorar la enseñanza de la literatura y, en este caso particular, del género lírico dado que otro objetivo de este proyecto es establecer un diálogo fluido entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura para incidir positivamente en la formación de futuros profesores y profesoras de literatura.

Concretamente, nos abocamos a registrar procesos de lectura de estudiantes de primer año de la carrera de Letras del IFDC-VM a quienes se les ofreció un poema de Enrique Molina. En esos registros observamos la incidencia de las emociones y la creación de imágenes mentales en la lectura como estrategias para responder a la necesidad de dar un sentido general y coherente al texto, proceso entendido como el *procesamiento emocional del texto* como para parte de la actividad cognitiva (Miall & Kuiken, 2001).

A la par de la reflexión sobre la lectura que hacen las y los estudiantes, revisaremos también las posibilidades que brinda la metodología empírica y evaluaremos esta primera experiencia en función de los aciertos e inconvenientes que observamos a fin de ajustar las variables para ocasiones futuras.

Introducción

Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación “La lectura literaria en contextos educativos: emociones, imágenes mentales, socio-cognición” que pone el foco en el rol de las emociones y de las imágenes mentales durante los procesos de lectura literaria. Un supuesto general del proyecto es que normalmente se entiende a la lectura como una actividad eminentemente racional orientada exclusivamente a la atribución de significado a los textos. Asimismo, partimos de la constatación de que los estudios sobre la lectura que se han vuelto

referencias clásicas en el área de la teoría literaria (Eco, 1999; Iser, 1987; Eagleton, 1993; Culler, 2000) son predominantemente de carácter general y especulativo, es decir, realizan generalizaciones sobre el acto de leer basadas en las vivencias de los propios autores pero sin referencia a la actividad de lectores concretos. De hecho, las perspectivas teóricas sobre la lectura están encontrando un tipo de cuestionamiento similar al que motivó este trabajo. Así, por ejemplo, Antoine Compagnon, luego de revisar el estado de la cuestión sobre las teorías de la lectura mencionadas, afirma que “esta bella descripción [teórica del proceso de lectura] deja sin embargo pendiente una cuestión espinosa: ¿cómo se encuentran, se enfrentan prácticamente el lector implícito (conceptual, fenomenológico) y los lectores empíricos e históricos? ¿Se pliegan estos necesariamente a las instrucciones del texto? Y si no se pliegan, ¿cómo dar cuenta de sus transgresiones? (Compagnon, 2015, 182). Hemos retomado esas preguntas a los fines de conectar las tesis e intuiciones teóricas con las acciones efectivas que realizan los lectores para conocer más acerca de los procesos de lectura reales, en particular de estudiantes, para ofrecer datos que contribuyan a mejorar la enseñanza de la literatura, específicamente de la lírica.

En concreto, nuestro trabajo se aboca a registrar procesos de lectura de estudiantes de primer año de la carrera de Letras del IFDC-VM a quienes se les ofreció el poema de Enrique Molina “Mientras corren los grandes días”. La hipótesis inicial es que los lectores en formación tienden a buscar un sentido global de los textos y que no admiten un resultado diferente del proceso de lectura que no sea la comprensión. En consonancia con la hipótesis general del proyecto, conjeturamos que las emociones y las imágenes mentales juegan un rol importante en ese proceso.

Algunas consideraciones teórico metodológicas

La primera precisión que se impone es la que tiene que ver con el enfoque y la metodología. Cuando hablamos de estudios empíricos nos referimos a los trabajos que no parten de hipótesis generales

sobre el proceso de lectura sino que se abocan a la toma de datos, recolección de muestras y posterior análisis de actos de lectura reales de distintas poblaciones de lectores. Así, por ejemplo, trabajos como los de Keith Oatley (1992, 2011) se centran en la descripción de los procesos psicológicos durante la lectura de ficción y ofrecen resultados obtenidos a partir de grupos de lectores de diferentes procedencias y edades acerca de los efectos de la lectura en la mente y la vida de esos lectores. Entre otros aspectos relevados, Oatley y su equipo pudieron comprobar que los lectores de ficción tienen mayor capacidad para entender y empatizar con personajes pertenecientes a distintos grupos sociales, tienen una percepción más compleja y realista de sí mismos y, en consecuencia, pueden modificar sus percepciones y conductas sociales a partir de las emociones y las ideas desencadenadas por la lectura literaria, puntos tratados por el autor específicamente en “Effects of fiction”, en los apartados “Understanding others” y “Changing ourselves” (2011, pp.158-162).

Un aspecto especialmente importante en los abordajes empíricos de la lectura es el descubrimiento de la importancia de las emociones en el tratamiento cognitivo de los textos, cuestión soslayada tradicionalmente por las teorías de la lectura que consideraban que el proceso de lectura se restringía a cuestiones puramente racionales destinadas a la asignación de sentido. Cuestionando ese punto de vista, autores como Miall y Kuiken (2001) demostraron que las emociones operan como mecanismos de asignación de significado a determinadas situaciones y por ende están involucradas en su intelección. En principio, la emoción es la respuesta a una situación vivida o representada. Pero este proceso es reversible puesto que la experiencia emocional del lector, socioculturalmente construida, opera como marco para dirigir la atención hacia determinados aspectos de las situaciones vividas o representadas en un texto. Además de orientar la atención, las emociones pueden, en algunos textos o en determinados tramos de los textos especialmente complejos o ambiguos, suplantar a los procesos cognitivos cuando estos fallan y proveer esquemas

provisorios que permitan sostener la lectura hasta tanto el lector pueda crear un andamiaje conceptual (Kneepkens y Zwaan, 1994). Es como si la falta de comprensión se sustituyera por un “clima emocional” que funge como un compás de espera hasta que el lector pueda integrar lo que todavía no comprende a las situaciones, referentes y significados venideros. En la tipología provista por Kneepkens y Zwann estas emociones, nombradas como emociones A (artefact emotions), se derivan de la forma del “artefacto textual”. Así, aspectos relacionados con la métrica, el estilo, las desviaciones sintácticas y semánticas producen emociones de tipo A (admiración, sorpresa, diversión, confusión, etc). Por otro lado, hay emociones que se derivan de los eventos del mundo de ficción, llamadas emociones F (fictional emotions). Esta categoría da lugar a una nueva subdivisión, que da cuenta de la reversibilidad entre emociones y situaciones representadas ya señaladas. En efecto, es factible distinguir entre emociones que son inducidas por la acción representada y las características de los personajes, emociones F (a) o alterocéntricas, y aquellos esquemas emocionales activados por los lectores para asignar sentido al contenido representado a partir de la experiencia vivencial proveniente de su entorno socio-cultural (emociones F (e), o egocéntricas. Va de suyo que se produce un sinnúmero de interacciones diferentes entre las emociones que provienen de aspectos formales (A) y aquellas derivadas de los contenidos representados en la obra (F a y e). Así, por poner un ejemplo, Jean Marie Schaeffer ha descripto en detalle las “paradojas de la tragedia”, obras en las que el contenido representado (las inevitables muertes) dan lugar tanto a emociones F (a) negativas (horror, tristeza, piedad) como a emociones A positivas (la admiración por las expresiones lingüísticas de gran poder poético que soportan esas acciones, las figuras retóricas empleadas, etc). “La paradoja de lo trágico (dice Schaeffer) muestra que en las obras de arte los objetos representados continúan siendo evaluados en sí mismos, y tal evaluación puede entrar en conflicto con la evaluación estética según diversas modalidades”

(Schaeffer, 2018, 183). El espectador siente, al mismo tiempo, horror y admiración o placer, una emoción F que entra en contradicción con emociones A, esa es la paradoja.

Veremos en el análisis de las muestras obtenidas en nuestro trabajo la dinámica de estas relaciones entre los dos tipos de emociones mencionados y las estrategias desarrolladas por los lectores ante un poema que caracterizamos como “difícil” (Castiglione, 2017) debido a sus rasgos formales. Un alto grado de indeterminación puede desencadenar una emoción negativa como la frustración pero también, en una segunda instancia, activar esquemas cognitivos imprevistos para sobrellevar un proceso de lectura ante un texto desafiante.

Descripción de la muestra

La muestra con la que trabajamos consta del registro de lectura semiestructurado del poema “Mientras corren los grandes días”, de Enrique Molina, realizado por cuarenta estudiantes que accedieron a compartirlo. Los estudiantes estaban cursando el espacio curricular “Teoría y crítica literaria 1”, del primer año del profesorado en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes, San Luis. La actividad se dio en un contexto de clase de tres horas y tuvo lugar una vez finalizada la unidad que aborda el género lírico. Las y los estudiantes no sabían previamente que se desarrollaría ese día, si bien estaban habituados a la práctica de lectura, conversación y escritura en clase. En esta oportunidad se procedió con la lectura del poema por parte de la docente, dos veces, y luego se dio paso a las lecturas individuales y a la escritura personal. Recién en un momento más avanzado se les sugirió que podían conversar entre ellos.

La docente dio como indicaciones una lista de aspectos a tener en cuenta mientras transcurría la lectura. Algunos relacionados con aspectos cognitivos: ideas, hipótesis de sentido, comprensión e incomprensión o frustraciones. Otros, más vinculados con emociones F, (alterocéntricas y

egocéntricas) y emociones A (estéticas) derivadas de la forma del mensaje. Momentos de placer o displacer, recuerdos y también generación de imágenes.

Comentario del poema leído

La poética de Enrique Molina es caracterizada por la crítica especializada a partir de algunos aspectos temáticos y formales que le otorgan su singularidad y valor (Piña, 1996). Por una parte, está centrada en la figura del viajero lanzado a una aventura vital que le depara encuentros con una realidad exuberante y con personajes de tintes arquetípicos, en particular la mujer opulenta, sensual y misteriosa. Ligada a la estética surrealista, aunque siempre modulada en términos personales, la poesía de Molina juega con imágenes cromáticas, a menudo de tinte onírico, transmitidas en un lenguaje sumamente elaborado, rico y complejo. “En efecto, en manos de Molina, las palabras parecen multiplicarse en un delirio lúcido que desafía toda la racionalidad, articulando libremente las imágenes según un principio de acumulación y yuxtaposición asociativa que, sin embargo, nunca traiciona una musicalidad arrolladora que ha llegado a ser propia del poeta y que demuestra su relación privilegiada con el lenguaje y su potencia de creación verbal” (Piña, 1996, 18).

Esta descripción general es un marco apropiado para presentar el poema “Mientras corren los grandes días”, el cual consta de veintiocho versos vertidos en un solo bloque textual, sin división de estrofas, con extensos versos irregulares y sin rima. Sintácticamente, el poema consta de ocho oraciones, la primera de las cuales es muy extensa y constituye la mitad del poema (catorce versos). En ella se presenta la idea de que el paso del tiempo es una ley que afecta a los objetos y los seres del mundo con un efecto corrosivo inevitable: “Arde en las cosas un terror antiguo...”, dice el primer verso. La expresión no es de comprensión inmediata ya que el sujeto es un sustantivo abstracto, el terror, al cual se le atribuye la acción de arder dentro de los objetos deteriorándolos. Más

precisamente, al cabo de la lectura cobra fuerza la idea de que el poema se abre con una suerte de personificación del mundo, el cual sería consciente de una ley indetenible de desgaste que tendría la capacidad de aterrorizar a las cosas. En la segunda parte, es el yo lírico quien toma conciencia de que también él está sometido a esa ley, lo cual le produce un extrañamiento sobre su propio cuerpo y el ámbito que lo rodea. El mundo y quien lo habita *parecen* estables pero eso es una mera ilusión, los días corren, todo se corrompe, muere y se transforma.

Formalmente, el poema se organiza a partir del recurso de la enumeración, la cual se sostiene con la recurrencia de nexos coordinantes “y”. No obstante, esta figura no es demasiado llamativa dada la extensión de los versos y las subordinadas. No se genera en el poema el ritmo acelerado propio de las enumeraciones que pasan de un elemento a otro, sino más bien un movimiento pausado que viene de una enumeración que agrega, aumenta y expande lo ya dicho, antes que sumar la variedad de lo diferente.

Un análisis retórico no exhaustivo nos lleva a detenernos principalmente en el uso de los adjetivos, muchas veces marcados (antepuestos) que dan lugar a construcciones con impertinencias semánticas de gran expresividad poética, algunas de las cuales animizan o personifican la materia: “ácido orgulloso”, “madera dolorosa”, “paciente mesa”, “íntima lámpara”, “salvajes perfumes”.

Hay también una diseminación de palabras relativas al campo semántico de lo que no cambia: quieto, apacible, invariable, inmóviles, mansos, lento, inmutable, lo cual genera un contraste con el título, que señala el paso del tiempo (mientras) de manera calma y con un matiz durativo.

Los registros de los estudiantes

Cada registro de lectura consta de las marcas que los lectores realizaron en el texto (subrayados de pasajes destacados, notas al margen con interrogantes, prehipótesis, desambiguaciones); todo esto aparece integrado en un texto redactado al final ([enlace a la muestra](#)).

Nuestro análisis de los registros pone el foco en la descripción del modo en que los estudiantes buscan llegar a un sentido global que les permita comprender el texto, tal como lo indicamos en la hipótesis.

Luego de registrar los datos en una rúbrica realizamos la siguiente síntesis:

Dieciséis lectores generaron una hipótesis de sentido global que responde predominantemente a la lógica de un pacto narrativo, así, por ejemplo, una hipótesis típica es que el poema constituye “el relato de una muerte o una agonía”; según otro caso, la hipótesis es “la de una historia de una relación amorosa que culmina con la muerte de uno de los dos y un velorio”. En otros casos, los lectores tendieron a hallar la narración de un sueño: “logré sacar una conclusión de lo que podía estar sucediendo, un sueño por parte del narrador donde imagina la muerte de dicha mujer que tal vez podría ser su amada o no”.

Quienes construyeron la hipótesis narrativa de la muerte destacaron palabras como ataúd, ángeles y violín, a partir de las cuales generaron imágenes de velatorios, casas abandonadas, ruinas perdidas entre la naturaleza y espacios lúgubres: “imagino un velorio en medio del bosque con piedras y una orquesta de violines, está lloviendo”.

El hecho de que tantos lectores hayan formulado la hipótesis de un personaje femenino se debe al verso 10: “y los vestidos caen como un seco follaje a los pies de la mujer desnudándose”. La hipótesis de que se trata de un sueño, encuentra su fundamento en el verso 22: “entonces mi corazón lleno de idolatría se despierta temblando”. En varios casos, los lectores adjudican el acto de despertar al enunciador en primera persona. En otros, la muerte y el momento del despertar se le atribuyen al mismo sujeto (la mujer): “una mujer que espera ya cansada de vivir que venga la muerte a buscarla mientras baila plena y entregada. Me cambió la historia: parece que la mujer estaba dormida y era todo un sueño”.

Hay un segundo grupo de doce lectores que no estableció con el poema un pacto de lectura narrativo sino que formuló una hipótesis de sentido que podríamos llamar conceptual porque encuentra una idea general relacionada con el paso del tiempo, la muerte, la naturaleza indiferente y su poder. Ejemplos de estas hipótesis son: “el paso del tiempo es indetenible, todo es dinámico”. “Cuando morimos dejamos de estar en la tierra llena de objetos y atrocidades, pasamos al plano de la naturaleza”.

Este grupo hizo un pacto acorde al género lírico, estableció el significado de las frases y generó un sentido global que se funda en pasajes significativos relacionados con el cuerpo (vértebras, carne, cabello, manos, corazón, rodilla) y con lo vegetal (árboles, hojas, enredadera, gramilla), los cuales son leídos como sinécdotes de la vida, la mortalidad y lo perecedero.

Conclusiones sobre el proceso de lectura de los estudiantes

El acto de lectura de los estudiantes del primer grupo tiene como prioridad la comprensión del texto. Los rasgos retóricos, estilísticos y genéricos se subordinan al objetivo de construir una totalidad orgánica de sentido, al punto de que, una vez proyectada esa expectativa sobre el texto, se desatienden o se fuerzan elementos objetivos (sintaxis, significados, estructura) para mantenerla.

Por lo general, en este primer grupo, el patrón interpretativo para dar con ese sentido es la proyección de una secuencia narrativa con algunos de sus componentes típicos:

Un narrador, quien utiliza pronombres en primera persona (mi, mis) Un personaje: en tercera persona, la mujer (sola o en pareja con el narrador). Un escenario: velorio, ruinas, casa, habitación.

Un proceso temporal marcado en particular por el adverbio entonces. Y un cambio de estado: despierta.

Esta secuencia narrativa se instala y se sostiene a partir de un desplazamiento categorial que consiste en darle predominancia a un elemento que forma parte de una enumeración de los entes

sometidos a la ley temporal, de la que trata el poema. Por ejemplo, de la ya referida imagen de los vestidos cayendo a los pies de la mujer, puesta al servicio de la idea de que el tiempo lo afecta todo, recortan la figura de la mujer y la convierten en personaje de la secuencia.

En este proceso, las imágenes mentales y las emociones intervienen para darle mayor consistencia a la secuencia narrativa, en consonancia con lo observado por otros investigadores de nuestro grupo (Abraham, 2023). Las imágenes son construidas principalmente a partir de palabras que están en el texto (ataúd, violín, mujer, vestido, etc.) y son asociadas a emociones que los estudiantes adjudican a lo representado (el espacio, los personajes, las acciones) a partir de un repertorio cultural preestablecido: ataúd-tristeza, violines-paz o ternura, mujer-amor. Posteriormente la conjunción de las imágenes y las emociones representadas originan, a su vez, emociones en el lector que provienen de sus experiencias personales (recuerdos de infancia, sensaciones, gustos personales). Las emociones estéticas aparecen principalmente a la manera de juicio global sobre el poema y no generadas a partir de versos o secuencias menores. La atención al dispositivo estético no es detallada sino general y su registro arroja gusto e incertidumbre por igual.

El segundo grupo de lectores activa un pacto de lectura propio del género del texto en cuestión. Los primeros, llevan lo desconocido a lo conocido (la narrativa), mientras que los segundos están más atentos a las marcas textuales y procuran realizar una síntesis hermenéutica sin producir desplazamientos categoriales ni genéricos que se desentiendan de las marcas objetivas del texto. En definitiva, el procedimiento dominante es la integración

Una discusión sobre la complejidad y la narratividad

En el artículo “Difficult poetry processing: reading times ante the narrativity hypothesis” Davide Castiglione (2017) se dedica a analizar los tipos y causas de la dificultad en la lectura de poesía a

partir de un estudio empírico en el que se les dio seis poemas y un fragmento narrativo (que se dispuso en versos) a doce estudiantes de primer año de la Universidad de Nottingham.

Los textos fueron seleccionados a partir de las variantes *dificultad* y *narratividad*. Para la primera variante, Castiglione acude a lecturas críticas que señalan las poéticas de los autores y en particular de los textos elegidos como oscuras, complejas, herméticas en diferente grado. Para la segunda variante, apela a la definición propuesta por M. Toolam, que entiende la narrativa como la percepción de una secuencia de eventos conectados no aleatoriamente, y que típicamente involucran como agonistas a humanos, cuasi humanos u otros seres sintientes, de cuya experiencia los humanos podemos aprender.

A partir de esta definición organiza los textos del estudio en una escala que va de totalmente narrativos, semi narrativos, apenas narrativos a menos narrativo, en función de la aparición o no de algunos rasgos señalados por Toolam (lo errático de la transición entre los eventos, por ejemplo) y otros característicos de la narrativa: pronombres de tercera persona, adverbios de tiempo y espacio, progresión temporal, nombres propios.

Dado esta situación, Castiglione se dispone a obtener información sobre el tiempo, la velocidad, de lectura en correlación con propiedades lingüísticas de los textos, un objetivo muy distante al de nuestra investigación. La conclusión a la que arriba es que los estudiantes leen mucho más rápido los textos con mayor grado de narratividad y eso confirma su modelo de Aspectos Lingüísticos de la Dificultad (LAD en inglés) que ubicaba las pocas o ninguna marca de narratividad (oraciones en pasado/presente, nombres propios, pronombres personales, adverbios de tiempo o espacio) en el extremo final de una tabla que comienza con, por ejemplo, los errores ortográficos (organizando los indicadores de dificultad a través de los niveles de grafología, morfología, fonética, lexicogramático y semántico). Al poner en relación el tiempo de lectura con las características de los textos y profundizar las conclusiones, Castiglione advierte que uno de los textos caracterizados como semi-

narrativos en función de sus características lingüísticas, es procesado en el mismo tiempo que los totalmente narrativos. Esto le permite formular la conclusión de que: “Lo que parece importar para la activación de un esquema narrativo es, de manera bastante contraintuitiva, el grado en que el estilo de un texto literario se parece localmente a la narrativa (es decir, a nivel de cláusula) en lugar del cumplimiento general de la estructura de una narrativa prototípica” (la traducción es nuestra). Destacamos especialmente el hecho de que el lector reconoce, percibe, en el poema un parecido, una similitud con la narrativa, género que le resulta más familiar.

Es esta conclusión la que permite una relación directa con nuestro trabajo. “Mientras corren los grandes días” podría considerarse un poema complejo, atendiendo a los LAD que ordena crecientemente Castiglione, diríamos que su dificultad radica en ciertas colocaciones inapropiadas, una pronunciada distancia semántica entre el dominio de origen y el de destino de una frase mediada por múltiples aposiciones y subordinadas. También se destaca la preeminencia de construcciones pasivas, la escasa presencia humana (o despersonalización) en oposición a la proliferación de objetos inanimados. Finalmente también en este poema, y como hemos adelantado, la incidencia mayor de la dificultad está dada según Castiglione por las pocas o ninguna marca de narratividad (oraciones en pasado/presente, nombres propios, pronombres personales, adverbios de tiempo o espacio).

No obstante, el análisis de los registros de lectura permite observar una conducta particular de nuestro grupo en relación a este problema. La dificultad que entraña el poema (causada por la falta de narratividad) es superada por una proyección de una secuencia narrativa construida a partir de elementos tangenciales que aparecen localmente (en el nivel de la cláusula, había dicho Castiglione) puestos a funcionar como constantes en todo el poema. Lo que nos permite pensar en un movimiento un tanto paradójico: a) el lector advierte la dificultad dada por la falta de narratividad b) encuentra una posible marca de narratividad c) se aferra a ella, la proyecta a todo el poema e

incorpora otros elementos que la sostengan. d) el poema se vuelve menos difícil. Nuestro estudio nos permite observar que los lectores ubican la narratividad tanto en la causa como en la solución de la dificultad a la hora de leer poesía.

Implicancias didácticas del análisis de la muestra. Un género de ruptura.

El análisis de la muestra nos confronta con el hecho de que existe, en los estudiantes, la representación de que los textos literarios son predominantemente narrativos. Marcas externas de la poesía, como el verso, pierden su carácter distintivo ante la ausencia de otros rasgos más prototípicos del género lírico como puede ser la rima (aunque este recurso sea poco frecuente en la poesía contemporánea).

Estudios como el nuestro nos permiten señalar que la enseñanza de los aspectos teóricos y formales de la poesía no debería partir de un grado cero sino que tendrían que tener en cuenta, además de las experiencias de lecturas personales, la predisposición a identificar o construir secuencias narrativas que manifiestan los lectores nóveles. Es decir que, al mismo tiempo que se cimentan los conocimientos sobre el género lírico se tendrán que ir desplazando los preconceptos, representaciones y asimilaciones simplistas.

Una primera acción en este sentido sería poner mayor énfasis en el carácter no-narrativo de la lírica y en la incidencia de la presentación de un estado emotivo, sensorial o de consciencia (Zonana, 2008). No obstante, podemos encontrarnos con poemas que presenten un esquema narrativo u otros en los que la observación y cavilación estática no sea su marca distintiva. Por lo tanto, en la búsqueda de dar con lo más propio del género se deberá considerar cuidadosamente el corpus a trabajar, atendiendo a lo fácil que le resulta a los estudiantes el paso (no declarado) de la lógica de un género a otro. Como observamos en nuestro trabajo, el contenido del poema no ha sido

suficiente para activar el pacto correspondiente al género, sino más bien fue “manipulado” para hacer funcionar otro pacto.

Esto nos lleva a pensar en dónde poner el énfasis a la hora de enseñar este género para que los estudiantes puedan activar el pacto correspondiente. Una primera respuesta nos hace observar aquello que ha sido pasado por alto por nuestros estudiantes: el verso. Partir del verso como elemento casi exclusivo (aunque no exhaustivo) de la poesía permitiría dirigir la atención a aquello que pasa en un poema . Presentar en clase el verso con todas sus implicancias (semánticas, fonéticas, sintácticas) y no solo atendiendo a la cuestión métrica (que muchas veces se reduce a lo mecánico), pondría de relevancia este aspecto que además es externo y visual, es decir, es previo a cualquier intento de apropiación cognitiva o semántica del poema. Ubicar el verso en el lugar preponderante dentro del género implicaría ubicar en el centro de la enseñanza de la lírica lo que Jean Cohen (1984) nombró como “la ruptura del paralelismo entre sentido y sonido” (el verso como anti-frase). La idea de “ruptura” bien podría ser una llave que nos permita acceder a la enseñanza de la poesía sin dejar afuera las experiencias y representaciones de los estudiantes, tematizando, poniendo en el centro la ruptura de las expectativas para con la lectura de la poesía. La poesía como un género de ruptura permite incluso incorporar en la clase la hegemonía de la narrativa como patrón de lectura, las formas convencionales de la comunicación, la expectativa de un sentido completo, la búsqueda de lo comunicable, para ser discutidas, contrastadas. Permitiría correrse de un discurso normativo sobre cómo leer un poema para pasar a realizar los ajustes necesarios a partir de saber lo que es más probable que los estudiantes hagan cuando se encuentren con el texto lírico.

Por otro lado, identificando ciertas palabras que activen los esquemas emocionales ego o alterocéntricos, podemos establecer, guiados por la emoción, el recorrido de la palabra al verso y a la figura (si la hubiera), de las emociones F a las emociones A, como un modo de abordar también

la ruptura de lo denotativo, lo unívoco y lo conceptual, y las reglas de los diversos niveles del lenguaje que el lenguaje poético altera a partir de las operaciones y manipulaciones que la retórica ha codificado, en lugar de partir del corpus retórico para ser identificado en los poemas.

Conclusión

Abordar la lectura literaria desde el enfoque sociocognitivo y con una metodología empírica nos ha permitido no solo observar aspectos novedosos sino también encontrar algún tipo de explicación a percepciones o intuiciones que en la enseñanza aparecen no del todo formalizadas. Nos obliga, principalmente, a movernos de un plano meramente teórico, a veces normativo, para confrontar con preguntas surgidas de la experiencia: ¿existe una lectura ‘correcta’? ¿cuál es el límite en la construcción de ‘sentido’ de un texto? ¿cómo se llega, o se acompaña el recorrido, hacia un sentido? Por otro lado, esta primera sistematización nos interpela sobre cuestiones que hacen a la labor investigativa y que nos permiten considerar ajustes para próximas instancias, por ejemplo, la elección del texto, las indicaciones dadas, la estrategia de recolección de la muestra y la construcción de los datos. No obstante, consideramos que estudios de este tipo aportan información que puede repercutir de manera significativa e inmediata en la planificación de clases y de intervenciones didácticas, en la elección o diseño de materiales didácticos y en las formas de evaluación para la necesaria formación lectora y disposición estética que implica la formación de docentes de literatura.

Referencias bibliográficas

- Abraham, L (2023). Muchos lectores perplejos y un poema difícil de Lorca: operaciones cognitivas y emociones-guía ante problemas de integración textual, en *Hispanismos de la argentina en el mundo virtual*; Publicaciones del Instituto de filología Doctor Amado Alonso
- Castiglione, D (2017). Difficult poetry processing: Reading times and the narrativity hypothesis, *Language and Literature*, Vol. 26(2) 99–121.
- Cohen, J. (1984). Estructura del lenguaje poético (Trad. Martín Blanco Álvarez), Madrid: Gredos.
- Culler, J. (2000). Breve introducción a la teoría literaria. Barcelona: Crítica.
- Eagleton, T. (1993). Una introducción a la teoría literaria. México: FCE.
- Eco, U. (1985). Lector in fábula. Barcelona: Lumen.
- Iser, W. (1987). El acto de leer. Madrid: Taurus.
- Israel, D (2009). La lectura literaria: breve panorama de los enfoques cognitivos sobre la respuesta literaria desde una perspectiva empírica, *Revista de Literatura Hispanoamericana*, n° 59, julio-diciembre, pp. 9-24..
- Kneepkens, E. W. y Zwaan, R. (1994). Emotions and literary text comprehension, en *Poetics*, 23, 1994, pp. 125-138.
- Miall, D. y Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Reader's feelings and literary response, en: W. van Peer and S. Chatman (eds.), *New Perspectives on Narrative Perspective* (pp. 289-301). New York, SUNY Press, 2001, pp. 289-301.
- Oatley, K. (2011). *Such Stuff as dreams: The psychology of fiction*, UK: Wiley-Blackwell.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. New York, NY : Cambridge University Press .
- Piña, C. (1996). *Poesía argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Vinciguerra.
- Schaeffer, J-M (2018). *La experiencia estética*, Buenos Aires: La Marca.

Zonana, G. (2008). La conformación subjetiva del poema: variables, niveles y perspectivas de análisis, en Signo y Seña, Buenos Aires: UBA, Instituto de lingüística, n° 19, 2008, pp.33-66.

Dimensiones de la Práctica Docente: Categorías de análisis

Krug Aranguiz Pamela, IFDC VM/ pkrug.practica@ifdcvm.edu.ar

Villarreal Ailen , IFDC VM/ avillarreal.practica@ifdcvm.edu.ar

Godoy Marcela, IFDC VM/ mgodoy.practica@ifdcvm.edu.ar

Molina Mónica Doris , IFDC VM mmolina.practica@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: *práctica docente, dimensiones, categorías, análisis, teoría educativa.*

Resumen:

El presente texto analiza las seis dimensiones de la práctica docente planteadas por Fierro, Fourtoul y Rosas (1999): personal, interpersonal, didáctica, valoral, social e institucional. Se exploran categorías de análisis posibles inherentes a cada dimensión, estableciendo una articulación teórica con autores latinoamericanos que han enriquecido la comprensión de la labor pedagógica en este contexto. Se destaca la interconexión de estas dimensiones y su influencia en la construcción de procesos educativos significativos y contextualizados.

Introducción

La práctica docente, entendida como el conjunto de acciones, reflexiones e interacciones que realiza el profesor en el ejercicio de su profesión, constituye un fenómeno complejo y multifacético. Comprender sus diversas dimensiones resulta fundamental para el desarrollo profesional, la mejora de la calidad educativa y la transformación de los contextos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la propuesta de Fierro, Fourtoul y Rosas (1999) ofrece un marco analítico valioso al identificar seis dimensiones esenciales que configuran la labor del docente: personal, interpersonal, didáctica, valoral, social e institucional.

Este trabajo propone explorar cada una de estas dimensiones, desglosando las categorías que se manifiestan en su interior y estableciendo una articulación teórica con autores latinoamericanos que han realizado aportes significativos a la comprensión de la práctica docente en la región. Se busca así enriquecer la perspectiva ofrecida por Fierro et al. (1999) a través de la lente de las particularidades y desafíos del contexto educativo latinoamericano.

Dimensiones y Categorías de la Práctica Docente

1. Dimensión Personal: Esta dimensión se refiere al maestro como sujeto individual, con su historia, creencias, valores, motivaciones y desarrollo profesional.

Categorías que pueden ser analizadas a partir de esta dimensión:

Identidad profesional: Se relaciona con la construcción de la propia imagen como docente, la apropiación de saberes y experiencias, y el sentido de pertenencia a la profesión (Alliaud, 2017). Autores como Freire (1996) resaltan la importancia de la

reflexión crítica sobre la propia práctica para la construcción de una identidad docente comprometida.

Desarrollo profesional: Involucra la formación continua, la actualización de conocimientos y habilidades, y la búsqueda constante de mejora (Imbernón, 2010). En Latinoamérica, diversas iniciativas buscan fortalecer el desarrollo profesional docente en contextos de diversidad y desigualdad (Vaillant, 2009).

Bienestar docente: Considera la salud física y emocional del maestro, su equilibrio personal y profesional, y su capacidad para afrontar el estrés y las demandas del trabajo (Esteve, 2010). Investigaciones en la región han evidenciado los altos niveles de estrés y burnout en docentes (Carlotto, 2010).

2. Dimensión Interpersonal: Esta dimensión se centra en las relaciones que el docente establece con los diferentes actores del proceso educativo: estudiantes, colegas, directivos, padres de familia y comunidad.

Categorías que pueden ser analizadas:

Vínculo pedagógico: Se refiere a la relación afectiva y de confianza que se establece entre el docente y los estudiantes, fundamental para generar un clima de aprendizaje positivo y favorecer el desarrollo integral (Dussel y Caruso, 2000).

Trabajo colaborativo: Involucra la capacidad de trabajar con otros docentes en la planificación, implementación y evaluación de proyectos educativos, así como el intercambio de experiencias y saberes (Hargreaves, 2003). Experiencias latinoamericanas de redes de maestros y comunidades de aprendizaje profesional son relevantes en este ámbito (Murillo, 2011).

Comunicación: Abarca la habilidad para establecer una comunicación clara, respetuosa y efectiva con los diferentes actores de la comunidad educativa, considerando la

diversidad cultural y lingüística presente en muchos contextos latinoamericanos (Schmelkes, 2013).

3. Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere a las estrategias, métodos, técnicas y recursos que el docente utiliza para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Categorías que pueden ser analizadas:

Planificación: Implica la organización y diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje, considerando los objetivos curriculares, las características de los estudiantes y el contexto (Coll, Onrubia y Mauri, 2007). La planificación debe ser flexible y adaptable a las realidades diversas de las aulas (Braslavsky, 1999).

Metodologías de enseñanza: Se refiere a los enfoques pedagógicos que el docente implementa, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas, entre otros (Johnson y Johnson, 2009). Autores latinoamericanos han desarrollado propuestas metodológicas contextualizadas, como la pedagogía de la pregunta (Freire, 1996) y el aprendizaje dialógico (Flecha, 2000).

Evaluación: Abarca los procesos de recolección de información y valoración del aprendizaje de los estudiantes, con el fin de retroalimentar el proceso de enseñanza y tomar decisiones pedagógicas (Santos Guerra, 2003). En la región, se promueve una evaluación formativa y auténtica, que considere la diversidad de aprendizajes (Ravela, Picaroni y Louzano, 2006).

4. Dimensión Valoral: Esta dimensión se relaciona con los valores, creencias y actitudes que el docente transmite a través de su práctica, tanto de manera explícita como implícita.

Categorías que pueden ser analizadas:

Ética profesional: Involucra el compromiso del docente con los principios éticos de la profesión, como la justicia, la equidad, el respeto y la responsabilidad (Cortina, 2009).

En Latinoamérica, la ética docente se vincula con la defensa de los derechos humanos y la promoción de la inclusión social (Giroux, 1990).

Transmisión de valores: Se refiere a la manera en que el docente promueve valores como la solidaridad, la participación ciudadana, el respeto a la diversidad cultural y el cuidado del medio ambiente (Puig Rovira y Martínez Martín, 2006). Autores latinoamericanos han destacado la importancia de una educación en valores que responda a los desafíos sociales y políticos de la región (Torres, 2001).

Coherencia entre discurso y práctica: Implica la congruencia entre los valores que el docente declara y las acciones que realiza en el aula y en la comunidad educativa.

5. Dimensión Social: Esta dimensión considera el papel del docente como agente de cambio social y su vinculación con el contexto sociocultural en el que se desarrolla su práctica.

Categorías que pueden analizarse:

Conocimiento del contexto: Se refiere a la comprensión por parte del docente de las características sociales, culturales, económicas y políticas de la comunidad en la que trabaja (Ogbu, 1991). En Latinoamérica, este conocimiento es crucial para adaptar la enseñanza a las realidades locales y abordar las problemáticas sociales (Gadotti, 2000).

Compromiso social: Involucra la participación del docente en iniciativas que buscan mejorar la calidad de vida de la comunidad y promover la justicia social (Apple, 2004).

Experiencias de educación popular en Latinoamérica ejemplifican este compromiso (Freire, 1970).

Relación escuela-comunidad: Abarca las estrategias que el docente implementa para establecer vínculos significativos entre la escuela y la comunidad, fomentando la participación de las familias y otros actores sociales en el proceso educativo (Epstein, 2001).

6. Dimensión Institucional: Esta dimensión se refiere a la inserción del docente en la estructura, gramática y cultura de la institución educativa, así como a su participación en la gestión y las políticas escolares.

Categorías que pueden analizarse:

Cultura institucional: Involucra la comprensión y la adaptación del docente a las normas, valores, creencias y prácticas que caracterizan a la institución educativa (Bolman & Deal, 2017).

Participación en la gestión: Se refiere al involucramiento del docente en la toma de decisiones, la elaboración de proyectos y la implementación de políticas escolares (Fullan, 2002). En Latinoamérica, se busca fortalecer la participación docente en la gestión democrática de las escuelas (Aguerrondo, 2009).

Conocimiento de la normativa: Abarca la comprensión por parte del docente de las leyes, reglamentos y lineamientos que rigen el sistema educativo y la institución en la que trabaja.

La comprensión de estas dimensiones se enriquece significativamente al considerar las perspectivas teóricas desarrolladas en Latinoamérica. Autores como Paulo Freire (Brasil) con su pedagogía liberadora, Ernesto Yturralde (Argentina) con sus reflexiones sobre la identidad docente, Adriana Puiggrós (Argentina) con sus análisis sobre la historia de la educación y la pedagogía latinoamericana, y Sylvia Schmelkes (México) con sus aportes sobre la educación intercultural, ofrecen marcos conceptuales que permiten

contextualizar y profundizar el análisis de las dimensiones propuestas por Fierro et al. (1999).

Por ejemplo, la dimensión personal se vincula con la concepción freiriana del maestro reflexivo y crítico, capaz de problematizar su propia práctica. La dimensión interpersonal se relaciona con la importancia del diálogo y la construcción de relaciones horizontales en el aula, tal como lo plantea la pedagogía liberadora. La dimensión didáctica se nutre de las propuestas metodológicas activas y participativas que han surgido en la región, buscando superar modelos bancarios de la educación. La dimensión valoral se conecta con la necesidad de una educación comprometida con la justicia social y la transformación de las desigualdades presentes en Latinoamérica. La dimensión social se articula con la visión del docente como agente de cambio y su rol en la construcción de comunidades educativas comprometidas con su entorno. Finalmente, la dimensión institucional se relaciona con los debates sobre la democratización de la gestión escolar y la participación de los docentes en la construcción de proyectos educativos contextualizados.

Conclusión

Las seis dimensiones de la práctica docente propuestas por Fierro, Fourtoul y Rosas (1999) ofrecen un marco integral para comprender la complejidad de la labor pedagógica. La posibilidad de analizar diferentes categorías a partir de cada dimensión y articularlas con teoría permite una comprensión más profunda y contextualizada de los desafíos y las potencialidades de la práctica docente. Es fundamental reconocer la interconexión de estas dimensiones, ya que influyen significativamente en el desempeño del docente y en el aprendizaje de sus estudiantes y se erigen como un

marco teórico para el análisis de la complejidad del trabajo docente. Su articulación con diversas corrientes teóricas de la pedagogía, la psicología, la sociología y la gestión educativa permite una comprensión holística de los factores que influyen en la enseñanza. Una reflexión continua sobre estas dimensiones puede contribuir al desarrollo profesional docente y a la construcción de sistemas educativos más justos, equitativos y relevantes.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2009). *Los desafíos de la política educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Alliaud, A. (2017). *Los maestros y su formación: Dilemas y desafíos actuales*. Buenos Aires: Granica.

Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Bolman, L. G., y Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Jossey-Bass.

Braslavsky, C. (1999). *Reinventar el aula: El desafío de la enseñanza en el siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.

Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout y factores asociados en profesores. *Revista de Psicología de la Educación*, 5(2), 179-194.

Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2007). La utilización del portafolio electrónico en la formación inicial de maestros: Objetivos, dispositivos y resultados. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-24.

Cortina, A. (2009). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.

- Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Esteve, J. M. (2010). *La profesión docente ante los desafíos del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Fierro, C., Fourtoul, C., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flecha, R. (2000). *Creando una escuela de iguales*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la tierra*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la incertidumbre*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2010). *Formación permanente del profesorado: Nuevas tendencias*. Madrid: Síntesis.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An elaboration of psychological interdependence. *Journal of Social Psychology*, 149(6), 786-805.

Murillo, F. J. (2011). *Transferencia de conocimiento y buenas prácticas para la mejora de la escuela*. Madrid: Wolters Kluwer.

Ogbu, J. U. (1991). Cultural diversity and school experience. In *Collective bargaining: What every teacher needs to know* (pp. 147-170). Corwin Press.

Puig Rovira, J. M., & Martínez Martín, M. (2006). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Graó.

Ravela, P., Picaroni, B., & Louzano, E. (2006). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Santos Guerra, M. Á. (2003). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Schmelkes, S. (2013). *Educación para un México intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vaillant, D. (2009). *Generación Einstein: Los nativos digitales y la escuela del siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Yturalde, E. (2007). *Ser maestro hoy: Identidad, compromiso y transformación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

¿Cómo “cocinar” docentes de música en cuatro años?

González María Virginia , IFDC VM/ vgonzalez.musica@ifdcvm.edu.ar

La cebolla debe estar finamente picada. Les sugiero ponerse un pequeño trozo de cebolla en la mollera con el fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la está cortando. Lo malo de llorar cuando uno pica cebolla no es el simple hecho de llorar, sino que a veces uno empieza, como quien dice, se pica, y ya no puede parar. No sé si a ustedes les ha pasado pero a mí la verdad sí. Infinidad de veces. Mamá decía que era porque yo soy igual de sensible a la cebolla que Tita, mi tía abuela.

Como agua para chocolate (Laura Esquivel)

Palabras clave: *profesorado de música – trayectorias estudiantiles – vocación*

Resumen:

El presente artículo problematiza distintos aspectos relacionados con la formación de los docentes del profesorado de Música a partir de una visión que excede la simple revisión sobre las cajas curriculares y que se plantea interrogantes relativos a la vocación, la educación asistemática, la preferencia por un determinado instrumento musical y los retos propios del último año de la carrera.

Tenemos los ingredientes (espacios curriculares), tenemos el procedimiento (metodología), tenemos los elementos necesarios (recursos, espacio, tiempo). Entonces, podemos comenzar a llevar adelante nuestra receta y que todo salga tal como está programado. Pero, ¿puede un profesorado compararse con una receta de cocina? ¿Acaso Laura Esquivel no nos está llevando al plano emocional cuando nos habla de llorar? ¿Y qué tiene que ver lo emocional con la cocina? Lo mismo pasa en la educación. No nos podemos olvidar de lo afectivo y esto generalmente no está contemplado en un plan curricular. Sin embargo, siempre está allí, pujando por salir a la luz.

Esta analogía pretende simplemente, presentar razones para fundamentar que los cuatro años de un profesorado de educación, probablemente no bastan para formar docentes. Hace falta mucho más que eso, y tal vez, no es deber de las instituciones ocuparse de ello, sino que se constituye en un requisito extracurricular, relacionado con el amor y la pasión que podemos llamar: vocación.

¿Acaso un título de nivel superior puede garantizar que tenemos docentes bien formados/os, listas/os para enfrentarse a la situación áulica? Y si no puede, entonces, ¿qué podemos hacer para responder a esta necesidad?

Como formadores de formadores, las/os docentes de institutos superiores nos vemos en el compromiso de seleccionar los ingredientes y condimentos esenciales y particulares que requiere esta receta.

Repasemos un poco la génesis de esta receta. La carrera de Profesorado de Música del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (en adelante, IFDCVM) tiene un plan curricular de cuatro años de duración. Sin embargo, nos encontramos con estudiantes que demoran mucho más tiempo en recibirse. Notamos a su vez, un importante porcentaje que abandona la carrera, no sólo en los primeros años, cuando quizás su vocación no está muy definida, sino también en los últimos.

Entrar a un Profesorado no siempre significa tener en claro el objetivo de convertirse en docente. En un gran porcentaje de los casos, las/os estudiantes ingresan buscando aprender más acerca de la disciplina, que acerca de cómo enseñar, motivo por el cual hay tanta deserción en el primer año, particularmente en el primer cuatrimestre.

Quienes pueden atravesar esa barrera de entender que están allí por algo más que una búsqueda disciplinar, y que además de estudiar escalas y punteos, tienen que estudiar cómo proyectar esos conocimientos en el aula, avanzan hacia otro terreno igualmente escabroso, que consiste en permanecer para alcanzar la meta. En algún momento de su trayectoria se preguntan si van a ser buenos docentes, si todo lo que están aprendiendo será suficiente, si tanta teoría y situaciones prácticas modelo realmente les brindan las herramientas para su futuro profesional. Éstos y muchos otros interrogantes aparecen en el imaginario del estudiante.

¿Realmente es suficiente la formación que se les brinda desde la carrera? ¿Alcanzan estos cuatro años para que adquieran las habilidades que requiere un/a docente? Podríamos imaginar una máquina de fabricar docentes como si fuera un horno eléctrico de pan, donde en vez de colocar la materia prima, ingresan las/os estudiantes, con

rostros llenos de incertidumbre, cabellos desarreglados y ropa desaliñada, y luego del tiempo de mezcla, amasado y cocci3n, salen docentes impecables, con rostros de confianza, de punta en blanco, portafolio en mano lleno de recursos, la mente llena de ideas y el coraz3n seguro y abierto. Pero por supuesto que la carrera es otra cosa totalmente diferente.

Lo cierto es que no hay forma de saber si los cuatro a3os son suficientes. Podemos ver egresadas/os ya con cinco a3os de antigüedad en la docencia que se han vuelto prácticamente expertas/os en el arte de enseñar. En su corta vida profesional han adquirido la experiencia que completaría su bagaje de conocimientos. Y así mismo vemos otras/os, que llevan cinco a diez a3os y aún siguen con incertidumbres.

¿Qué falla entonces? ¿Es que acaso es diferente la formación para una/o u otra/o? Probablemente haya sido la misma. Y en ese caso debemos pensar que existe algo más que la formación académica. Algo intangible e invisible que les da la capacidad para desempeñarse. Y no es ni una máquina, ni una varita mágica. Es, quizás, una cuota de personalidad, una pizca de talento, o tal vez, una suma de circunstancias de aprendizajes significativos que se presentan más allá de los libros.

¿Qué cosa, además de un título, de un puntaje de Junta de Clasificación o de un promedio sobresaliente puede llevar a convertir a un/a estudiante en docente? ¿Qué habilita para que podamos decir y sentir no sólo “esto es un maestro”, sino más bien “aquí hay un maestro”? (Duschatzky, 2018)

Es en este punto en el que podemos reflexionar acerca de todas aquellas cosas que se ponen en juego al momento de estar frente a un aula. Podría preguntarse cualquier

estudiante: ¿quién es esa persona?, ¿qué la/o habilita a enseñarme?, ¿en qué momento y bajo qué condiciones dejó de ser estudiante y pasó a ser docente?

La situación es quizás la clave. Una institución educativa, un horario, una materia en agenda y un grupo de personas -o al menos dos-, donde una cumple el rol docente y otras -u otra- cumplen el rol de estudiantes. Quien cumple el rol docente se para frente al resto y se dispone a enseñar. ¿Es esto suficiente? ¿Es esto una regla para que suceda la situación educativa?

Me detengo a pensar por qué me desacomodan estas ideas. Y encuentro en mi interior una duda constante. ¿Quién soy yo como docente para situarme delante de un grupo de personas -mis estudiantes- a enseñarles algo? ¿Alcanza mi formación para convertirme en docente? Siempre fui una persona inquieta y nunca dejé de estudiar, de leer, de informarme. Pero también soy muy consciente de mis limitaciones. Por este motivo siempre comienzo y termino los cuatrimestres recordándoles que mi rol allí es circunstancial, que solamente soy una guía en este momento de su trayectoria académica, que mi intención es brindarles herramientas para ellos mismos puedan continuar su búsqueda, la cual será inacabada, como la mía. Jamás tendremos todos los conocimientos, jamás habremos aprendido o enseñado todo acerca de algo. La educación es imposible, ya nos decía Freud. Sin embargo, aquí estamos. Hagamos lo mejor posible.

Currículum: ingredientes que sobran y que faltan

Podríamos analizar, en el caso del Profesorado de Música, diferentes planes de estudio para comparar, analizar y sacar conclusiones. Nos encontraríamos con la sorpresa de

que distan mucho uno de los otros en cuanto a estructura, materias, carga horaria, etcétera. Si bien existe un lineamiento nacional -impartido por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)- que se debe respetar a la hora de armar la caja curricular, cada jurisdicción tiene ciertas libertades, dando como resultado planes con más diferencias que similitudes.

Cuando hablamos de planes de estudios utilizamos el término “caja curricular”. Interesante esta imagen como caja de herramientas: ¿qué entra y qué no en esa caja?, ¿cómo aparece lo escolar y lo extraescolar ahí, el currículum oculto y el oficial? ¿Qué herramientas estamos colocando en esta caja y cuáles no? Intentamos brindar todo aquello que les permita desenvolverse en su rol, sin embargo, es muy difícil saber si lo que ponemos allí será suficiente. A su vez, es muy difícil determinar qué del currículum oculto realmente acompaña y refuerza el tipo de perfil de egresada/o que estamos persiguiendo.

En el Profesorado de Música del IFDCVM, que lleva casi 20 años de existencia, ya ha habido cuatro planes diferentes y se asoma la revisión de un quinto. Reaparecen entonces los interrogantes sobre la formación en los cuatro años que dura la carrera. ¿Qué necesidades tenemos? Creemos que esto debería funcionar como pregunta de investigación, como pregunta constante, como pregunta que motoriza una permanente revisión de las prácticas, un diálogo incluso con estudiantes y comunidad educativa. Es decir, plantear como pregunta-problema permanente durante nuestra función como formadores de formadores, presente en cada planificación de nuestras clases, no sólo a la hora de reformular un plan de estudios.

En la práctica, nos sentamos a debatir y refunfuñar sobre aquello que se debería reforzar. Nos quejamos de la falta de base, de las carencias de la educación musical en

los niveles previos al superior, de las ausencias de contenidos fundamentales, etc. Nos quejamos y mucho. ¿Y qué hacemos para mejorar la situación actual de la carrera? Mientras tanto, llevamos adelante reuniones de articulación entre espacios curriculares, donde se intenta llegar a acuerdos entre pares, basados en la evidencia del día a día.

Por un lado, nos preguntamos, ¿Qué les está faltando a esas/os estudiantes de cuarto año, a punto de graduarse? ¿Reforzar conocimientos sobre el lenguaje musical? ¿El dominio sobre un instrumento? ¿Las estrategias didácticas y de planificación? ¿Los recursos digitales/ tecnológicos? Y por el otro, aparecen preguntas relacionadas con lo que las/os estudiantes sí tienen: ¿Con qué llegan? ¿Qué les está sobrando o qué es lo que portan? Quizás estamos en una sociedad que nos motiva más a pensar en lo que nos falta, que en lo que tenemos, como si nos incitara a focalizarnos en la mitad vacía del vaso. Sin embargo, parte de lo que traen las/os estudiantes tiene que ver justamente con aquello hacia lo cual apuntamos en este trabajo, relacionado con su vocación, sus motivaciones personales y sus potencialidades.

En las últimas modificaciones curriculares, se nos pedía reforzar el contacto con la realidad del aula de forma temprana, cuestión de la cual se ocuparon las/os docentes del Área de Formación en la Práctica Profesional. Ellas/os organizaron sus Espacios Curriculares (EC) previendo que desde primer año las/os estudiantes pudieran observar y hacer micro clases, para ir aumentando responsabilidad año tras año.

Por otro lado, se pidió bajar la carga horaria de los EC de Formación General a lo mínimo y así poder tener horas disponibles para la Formación Específica. Esto, creemos, por más que realmente sucediera, sigue teniendo un desbalance, ya que parece que las/os graduadas/os salen sabiendo más sobre el “cómo” enseñar que sobre el “qué” y eso se convierte en un problema al momento de enfrentar la realidad del aula.

Hay una dimensión de “combinar” elementos en la formación, en el plan de estudios, en la gestión de la institución en sí, en el vínculo con los estudiantes y los énfasis en los contenidos y cosas... ¿Con cuánto de cada cosa “egresa” un estudiante? ¿Cuál será la proporción justa? ¿Cómo ir “leyendo” las desproporciones que se dan, cómo ir readecuando las formaciones y la manera de encarar el vínculo? Una dimensión interesante que vincula programar, diseñar, etc., con una cuestión un poco más “artesanal”. (Gago, 2020)

Por mi parte, como docente de un EC del último año de la carrera, me siento con la responsabilidad de brindarles todo aquello que pudiera estar faltando, labor titánica para un sólo espacio que tiene una carga de tres horas semanales. Sin embargo, más que ofrecerles dichos contenidos, me ocupo de detectar potencialidades, falencias y señalar posibles caminos a seguir luego de su egreso. A veces me encuentro con estudiantes que poseen una gran habilidad e interés en seguir formándose en el campo específico. Otras tantas, con quienes sienten que no podrían desenvolverse en un aspecto en particular, porque siempre les costó, y prefieren ir llevando su camino hacia lugares más cómodos o seguros.

El EC del que soy docente responsable se denomina Proyecto Musical, espacio en que deben escribir y llevar a cabo la implementación de dos proyectos en el año, uno grupal y otro individual. Dentro de ciertas pautas, tienen la libertad de elegir temáticas de interés personal y en cuya implementación crean sentirse cómodos. Al finalizar el año, hacemos un balance individual, donde se establece un diálogo profundo con cada estudiante a punto de egresar. Se revisan las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de cada proyecto y de todo su recorrido académico por la carrera, tratando de encontrar puntos flacos a seguir trabajando y potencialidades a explorar. Luego, en

un coloquio final grupal, se ponen en común todas estas conclusiones, con el objetivo de compartir experiencias y sumar nuevos aportes desde otras miradas.

La idea es descubrir, al final del camino, que en realidad la obtención del título es sólo un punto de partida. Que el verdadero Maestro se hace en la cotidianidad del aula, al enfrentar la realidad del día a día. Que siempre seguimos aprendiendo y sumando experiencias. Que su paso por la institución pudo haberles brindado herramientas, metodologías, contenidos, destrezas, pero que bien podríamos guardar todo eso en un cajón y salir al aula a repetir clases como loros. Aunque por supuesto, la idea es no convertirse en reproductores de esquemas, sino en transformadores creativos e innovadores.

La propuesta es no quedarse quietos, seguir buscando, seguir explorando. Jugar, experimentar, equivocarse y seguir intentando. Y sobre todo nunca perder el foco de lo que verdaderamente amamos, de aquello que nos inspira y nos mueve, que en nuestro caso es la Música.

Cualquiera que haya leído una receta de cocina, sabe que algunas de las instrucciones son complejas. Por ejemplo, al hacer un bizcochuelo no es lo mismo mezclar los huevos enteros, que por un lado las yemas y por el otro batir las claras a punto “nieve”. Saber exactamente cuál es ese punto puede hacer la diferencia entre un resultado esponjoso o un budoque de masa.

Siguiendo con nuestra analogía, a pesar de que tengamos la receta y los ingredientes sean los mismos, el resultado no es igual ¿Da lo mismo aprender de tutoriales que cursar un profesorado? ¿Qué tiene un/a egresada/o de un profesorado que no tienen aquellas/os que no han atravesado una formación sistemática? Tienen, al menos, el

bagaje de experiencias y recursos que les brinda la educación formal. Una educación sistematizada que, por supuesto, nunca será suficiente.

Todo lo que hayan vivido en esta institución los habrá atravesado, desde lo emocional, pasando por lo intelectual y perdurando en lo espiritual. Las materias promocionadas con 10 y las rendidas hasta tres veces; las/os docentes inspiradoras/es y aquellas/os a quienes prefieren olvidar; las correlatividades inútiles y las justificadas; las mañanas, tardes, noches de estudio y ensayo con compañeras/os y en soledad.

Una persona que no pasó por una de estas instituciones, o sólo pasó por escaso tiempo, ¿puede desempeñarse como docente? ¿Podría un tutorial de YouTube asemejarse en lo más mínimo a esas experiencias? ¿Podrían un libro de teoría y unas horas de práctica instrumental formar un/a maestro/a de música?

Un ejemplo de esto podría ser el siguiente:

Leo una publicación de clases de teoría musical en “La Casa de la Cultura”, un sitio que administra la Municipalidad de mi ciudad. Me genera curiosidad quién lo dicta y cuando encuentro el nombre de la persona, reconozco a un joven que hace un par de años comenzó la carrera de Profesorado de Música, para abandonar a los pocos meses. Me pregunto, conociéndolo mínimamente por haberle brindado algunas clases, ¿qué le habrá hecho pensar que ya era portador del conocimiento como para dar clases en vez de tomarlas? Además, dictar clases en un ámbito de reconocimiento a nivel cultural. No digo que no tenga conocimientos para ofrecer, sino que éstos no están sistematizados. En la música ocurre muchas veces una dicotomía entre aquellos que han estudiado “por música”, que vendría a ser el conocimiento académico, y aquellos que han aprendido “de oído”, que serían quienes han aprendido de forma autodidacta o por la enseñanza de otra persona que tampoco tiene conocimientos sistematizados.

Algo similar me relata un profesor de danza respecto a alguno de sus alumnos. “Vino algunas clases, preguntó mucho y se fue. Luego me enteré de que tiene su propia academia.”

¿En qué punto un alumno se autoproclama maestro? ¿Acaso no es bastardear la función docente? O al menos desmerece el esfuerzo de quienes hemos estudiado, atravesando trayectos de práctica profesional, exámenes, años de cursada para la obtención de un título. Probablemente se confunde en un punto “saber” con “saber enseñar cómo acceder al conocimiento”. Tal vez en otro punto se confunde al “artista” con el “docente de educación artística”, presuponiendo que es lo mismo, o bien, que da lo mismo porque “si lo sabe hacer, lo puede enseñar”. Por supuesto que no dudo que exista la idoneidad, pero la pregunta entonces es: ¿Quién y de qué manera puede determinar que alguien es idóneo? Un especialista en la materia, por supuesto. O una institución que imparte una titulación, que acredita un diseño curricular, avalado por un organismo como el INFoD o la CONEAU¹ en el caso de las carreras universitarias.

Es la educación superior, quizás, una de las deudas del sistema educativo formal. Su organización, sus pautas, sus requerimientos formales siguen en plena transformación y debate, así como hacia adentro de cada plan de estudios. Sin embargo, podríamos afirmar que ha crecido desde aquella formación de “maestras normales” - “conservatorios” en el caso de Música-, desde aquellas “pruebas de aptitud” que se tomaban en otras épocas para acceder a cargos u horas en las escuelas.

Seguramente que un joven autodidacta y emprendedor tendrá algo que enseñar a aficionados de la música en un taller abierto, pero siempre tendrá una gran diferencia con el tipo de formación que puedan desarrollar egresadas/os de una institución de educación superior o universitaria.

¹ Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

La apertura de posibilidades a personas que no poseen la formación sistematizada a dictar clases en el sistema formal, no ha logrado más que bastardear la labor docente. Entre dictar un taller vocacional y dar clases en nivel primario de una escuela de gestión privada, hay sólo un pequeño paso de distancia y eso es sumamente preocupante.

¿Quiénes están hoy frente a un aula? ¿Alcanza con tener una recomendación -o una amistad con influencia- para cumplir el rol docente dentro de la educación formal?

Es de público conocimiento que en muchas instituciones de gestión privada se paran frente al aula personas que no son docentes tituladas/os, aunque sí son supuestamente idóneas/os para realizar dicha función.

Trayectorias de aprendizaje: el punto de cocción

Encontrar potencialidades en las/os estudiantes implica un reconocimiento de sus lugares seguros y aquellos en los cuales se han sentido con ganas de más. Así como también en algunos casos, el hecho de encontrar ciertas falencias e inseguridades nos obliga a buscar por otro lado.

Existen estudiantes, en el caso del Profesorado de Música, que manifiestan inclinarse hacia la enseñanza de un instrumento musical. Si bien es una carrera que apunta a un perfil de egresada/o que trabaja en la educación formal, el caso de “Juan” es el de un excelente músico orientado a la enseñanza de la guitarra, con especial preferencia hacia algunos estilos populares como el blues y el jazz. Mi sugerencia en casos como éste es trabajar un proyecto de enseñanza de guitarra sobre un tema específico, que focalice en la técnica de un estilo como el blues, y que pueda ser adaptado a un taller a dictarse

tanto en un centro comunitario, en un instituto privado, como en un taller extracurricular dentro de una escuela. Por supuesto, para este alumno, la sugerencia al finalizar su carrera, es que continúe estudiando para especializarse en el instrumento, como por ejemplo de una Licenciatura en Guitarra o carreras similares.

Potencialidades podría nombrar muchas descubiertas a lo largo de los diferentes años. Algunas orientadas a la enseñanza de la música folklórica argentina, otras hacia la historia, la didáctica, la educación especial a través de la música, o hacia los diferentes niveles de la educación formal.

El caso “María” ejemplifica un asunto ciertamente diferente. A raíz de algunas dificultades en su trayectoria, demostró tener ciertas dudas en continuar su carrera. Luego de tener que recurrir varios EC, estuvo a punto de bajar los brazos en muchas oportunidades. Sus problemas, probablemente, son previos al ingreso a la carrera, como dificultades en la comprensión de textos y en la escritura, además de cuestiones de índole personal. Su tránsito en la carrera se extendió considerablemente más allá de los cuatro años. Al momento de cursar Proyecto Musical, ella eligió un proyecto basado en un taller de Iniciación Musical en un Jardín de Infantes donde la materia Música no tiene presencia curricular por falta de cargo. Su desempeño en torno al proyecto fue muy bueno, a diferencia de cómo sucedió en otros EC donde debía trabajar con alumnos de nivel primario y secundario. Sin dudarlo, sugerí que su mejor ámbito de desenvolvimiento profesional a la hora de graduarse sería el nivel inicial. Además de haber demostrado empatía y dominio de grupo con niñas/os pequeñas/os, es un entorno en donde sus dificultades no se ponen en evidencia. Ese sería su lugar seguro, si así lo quisiera. Por supuesto que luego son otros los factores intervinientes a la hora de obtener un trabajo, como la demanda de cargos en este nivel y su disponibilidad. Sin

embargo, la idea es reforzar su seguridad tratando que intente desenvolverse donde pueda sentirse cómoda y no se sienta presionada a resolver cuestiones de otra índole, como las problemáticas que en su formación se manifestaron en otros niveles educativos.

Es probable que, debido a sus cualidades y trayectoria de aprendizaje, el estudiante “Juan” finalice su carrera antes que “María”. Sin embargo, la titulación será la misma para ambos ¿Qué les diferencia entonces? Su transitar académico ha tenido diversos obstáculos, que alguna/o pudo superar mejor que otra/o. La intención de Proyecto Musical como EC es tratar de brindarles confianza en aquellas especificidades en que su desenvolvimiento ha sido más confortable, de modo que al insertarse laboralmente tengan una guía, a modo de autoevaluación de desempeño, que les permita iluminar de alguna manera su camino profesional.

En el texto *Estar en estado de investigación*, Alejandro Papadopoulos (2019) sugiere:

El profesorado no te invita a pensar tu propia historia, los propios afectos, a problematizar, sino que te brinda herramientas para. Y ni siquiera te invita a inventar o crear esas herramientas. Por tanto, ese ejercicio, en el mejor de los casos, se produce en las instituciones. De lo contrario, sólo se aplican las herramientas aprendidas.

En el EC Proyecto Musical, muy al contrario, justamente se sugiere revisar la propia historia. Les proponemos a los/as estudiantes a comienzo de año que piensen, que busquen, que hurguen hacia adentro de sus trayectorias académicas, aquellas cuestiones sobre las cuales les gustaría profundizar. Pueden basarse en alguna dificultad que tuvieron, relacionado con algún docente o EC en particular, o en alguna otra cuestión de interés que pudiera haber surgido durante el tiempo en que cursaban sus tres primeros años, sin ser necesariamente una situación estrictamente académica. De

esta manera, luego de pensarlo deben escribirlo, y por último se realiza un intercambio del cual surgen algunas ideas y aristas más. De allí nace su proyecto musical a desarrollar. Esta revisión muchas veces remueve situaciones que no habían sido exteriorizadas, cuya escritura y socialización, permite un análisis de tal profundidad, que en algunas circunstancias promueve cambios hacia el interior de la cátedra y, por qué no, del plan de estudios de la carrera.

A modo de conclusión. El condimento, la decoración, la presentación

Como docentes de una carrera joven hemos encontrado muchos casos diferentes de estudiantes que ingresan con variados niveles de conocimientos previos y disímiles expectativas. La experiencia con cuatro cajas curriculares distintas nos ha brindado también la posibilidad de observar el impacto, unas veces positivo y otras, negativo, de algunos cambios curriculares, así como el impacto de cambios de docentes a cargo de cada EC.

La conclusión, luego de muchos análisis es que no existe la caja curricular perfecta, el equipo docente ideal, ni la/el egresada/o modelo. La carrera es una construcción colectiva, que se hace entre todas/os, docentes, estudiantes, directivos, no-docentes. Cada cambio curricular debe apuntar a mejorar esa caja curricular tal como si fuera la posibilidad de brindar al estudiante una caja de herramientas con las cuales poder desenvolverse en su vida profesional. A partir de esta idea, debemos revisar, en un continuo proceso de autocrítica, qué elementos estarían faltando, de cuáles se podría prescindir y cuáles podrían modificarse. Preguntarnos constantemente: ¿qué necesitamos que reciba en su formación en cuatro años un/a futura/o docente de música? Y luego, aplicar los medios necesarios para que estos objetivos se alcancen.

Para intentar trabajar con esta pregunta debemos revisar nuestra propia práctica docente y preguntarnos, según nuestro bagaje de experiencias, qué necesita un/a docente para estar frente al aula. Luego, intentar organizar las herramientas de nuestra caja curricular para que, en cuatro años de formación, nuestras/os estudiantes puedan obtener el dominio de dichas herramientas.

Debemos encontrar, en un principio, la proporción justa entre la carga horaria para el Campo de la Formación Específica, General y de la Práctica Profesional. Luego, hallar el equilibrio entre los EC para que los contenidos a desarrollar se articulen de forma coherente. Un trabajo artesanal que apunta a la armonía entre todos los EC dentro de una organización medida y sostenible, siempre con objetivos claros y precisos sobre cuál es el perfil de egresada/o que buscamos.

Nos preguntamos al principio de este escrito por la vocación ¿Cuántos llegan a la carrera realmente porque eligen ser docentes de música? Sabemos que muchos llegan queriendo aprender más música y, al no haber otra oferta académica en la ciudad, eligen el profesorado por ser lo más cercano a sus expectativas. Sin embargo, también nos encontramos con relatos de estudiantes que afirman haber ingresado buscando otra cosa y luego se enamoran de la docencia.

Cada estudiante, no llega vacío de experiencias ni de expectativas al nivel superior ¿Con qué arriban al Profesorado de Música? ¿Qué es lo traen consigo? La idea no es hacer una evaluación diagnóstica de conocimientos sobre instrumento y/o lenguaje musical, sino traer a la luz aquellas inquietudes, preferencias estilísticas, experiencias musicales y/o artísticas previas, expectativas sobre la carrera y posturas sobre el rol del docente de música en la sociedad y sobre el lugar de la música en la sociedad. Todas cuestiones

que pueden afectar en mayor o menor medida a su desenvolvimiento al atravesar la carrera y, como efecto secundario, a cómo llegan a su egreso, si es que lo logran.

Somos conscientes que docente de música no se nace, sino que se hace y es nuestra labor encontrar los ingredientes adecuados y las proporciones justas, para una receta que nunca tendrá los mismos resultados. Siguiendo con la analogía, nos encontramos con diferentes materiales para trabajar en un comienzo, que sería el bagaje con el que llegan a la institución y, sin embargo, ya sea harina de trigo o mandioca, debemos hornear una torta comestible y presentable. Es decir que, aunque nuestro producto acabado no es un objeto, sino un sujeto que debe tener ciertas capacidades para enfrentarse a un aula, es nuestro objetivo que posea las cualidades que esperamos de un/a docente de música. Y fundamentalmente, que sea acreedor de un ingrediente imprescindible, esencial, que es el amor a la Música.

Referencias Bibliográficas

Duschatsky, S. (Barttolotta, L. colab.) (2017) Aquí hay un maestro. En: *Provocaciones para repensar la enseñanza. Ciclo ser director 2017*. Universidad Torcuato Di Tella.

Esquivel, L. (1989) *Como agua para chocolate*. Santillana.

Gago, I. (tutor) (2020) Comentarios al trabajo en proceso. En: *Especialización en Gestión Educativa*. FLACSO.

Papadopoulos, A. (2019) Clase: Estar en estado de investigación. En: *Especialización en Gestión Educativa*. FLACSO.

Tecnopoéticas en la formación docente: arte, educación y tecnología en la era posdigital

González Andrés, IFDC VM/ gonzalez.c.andres@gmail.com

Palabras clave: *Educación Artística; Tecnología; Formación Docente; Tecnopoéticas; Posdigitalidad.*

Resumen

Este artículo explora la compleja integración de lo artístico y lo tecnológico en el ámbito educativo actual. Frente a los desafíos que la cultura digital impone a la escuela, sostenemos que comprender la dimensión política de las intersecciones entre arte, tecnología y educación es fundamental para la formación docente. Para abordar esta cuestión, nos apoyamos en el marco conceptual de las tecnopoéticas/tecnopolíticas en Latinoamérica (Kozak, 2012), el cual permite analizar la heterogeneidad de prácticas donde convergen estos campos.

Desde un enfoque posdigital, examinamos una serie de Trabajos Finales Integradores del Profesorado de Artes Visuales (IFDC-VM) en los que futuros docentes reinterpretan obras canónicas usando nuevas tecnologías. Este análisis se centra en la naturaleza híbrida de las producciones resultantes y en la continua negociación entre lo digital y lo material.

Argumentamos que una pedagogía artística situada, comprometida con las materialidades y la diversidad tecnocultural, resulta necesaria para fomentar la agencia creativa y la capacidad de intervención tecnopoética en la formación docente. Este enfoque no solo enriquece los procesos educativos, sino que también desafía las jerarquías culturales tradicionales, abriendo espacios para prácticas pedagógicas transformadoras.

Introducción

La convergencia entre la educación artística y la tecnológica se ha consolidado como un eje de creciente relevancia en la agenda educativa contemporánea, tanto a nivel global como nacional. Frente a una experiencia sociocultural cada vez más mediada por tecnologías digitales y comunicacionales, la formación integral de los estudiantes demanda, de manera inseparable, tanto el desarrollo de competencias para desenvolverse en dichos entornos como el fortalecimiento de la sensibilidad estética, el pensamiento crítico y la potencia creativa. Los procesos impulsados por las tecnologías digitales, reconfiguran aceleradamente los modos de producción, circulación y recepción del arte y la cultura, a la vez que transforman los soportes y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, la capacidad de innovar y resolver problemas complejos se vincula estrechamente tanto con el pensamiento computacional como con la exploración artística, volviéndose cruciales para la participación ciudadana plena.

Argentina ha buscado responder a esta dinámica a través de su marco normativo y diversas políticas públicas. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sienta un precedente

fundamental al reconocer tanto a la Educación Artística como al acceso y dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como componentes fundamentales y obligatorios de una formación integral y de calidad para todos los habitantes. Programas de gran escala como Conectar Igualdad (y sus sucesivas versiones como el Plan Federal Juana Manso) y el desarrollo de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) específicos para Educación Artística y para Educación Digital, Programación y Robótica evidencian un esfuerzo sostenido por traducir este mandato legal en acciones concretas.

Cabe preguntarse, sin embargo, si la implementación efectiva de esta integración logra superar obstáculos persistentes como las brechas de acceso, la complejidad del sistema federal o la discontinuidad de las políticas públicas. Particularmente en la educación artística, a pesar de la orientación curricular y la disponibilidad de herramientas digitales, ¿se está aprovechando realmente su potencial transformador o permanece éste en gran medida subutilizado? El desafío parece radicar en cómo trascender un uso meramente instrumental de las tecnologías digitales para, en cambio, potenciar la exploración, la creación y la reflexión crítica, expandiendo así las posibilidades expresivas y conceptuales del arte a partir de sus propias lógicas y discursos. En esta búsqueda, resulta fundamental considerar el rol de una formación docente específica, capaz de dotar a los educadores de arte con las competencias pedagógicas y técnicas necesarias para que puedan navegar esta intersección de manera significativa y materializar dicho potencial.

Frente a este panorama, sostenemos que abordar estos desafíos requiere ir más allá de la implementación de políticas o la oferta de capacitaciones aisladas. Es indispensable

profundizar en la comprensión del propio campo donde el arte y la tecnología se encuentran: un territorio vasto, intrincado y en constante redefinición, caracterizado por una multiplicidad de prácticas, discursos y tensiones. Por ello, este artículo se propone explorar precisamente dicho entramado, articulando perspectivas teóricas relevantes con el análisis de una experiencia pedagógica concreta llevada a cabo con estudiantes del Profesorado de Artes Visuales. Con esta indagación, buscamos sumar elementos al debate pedagógico y compartir herramientas conceptuales que dialoguen con la necesidad de abordar la integración de la tecnología en la educación artística de una manera más reflexiva, situada y potente.

Algunos apuntes conceptuales para navegar la intersección arte-tecnología

Una primera aproximación a ese complejo entramado de prácticas y discursos nos enfrenta a la multiplicidad terminológica que busca nombrar la intersección entre arte y tecnología. *Artes tecnológicas, artes electrónicas, artes digitales, artes mediales, arte de los nuevos medios, arte cibernético, arte de computadora, arte multimedia, arte digital*, etc. Actualmente disponemos de una larga lista de términos para designar estas manifestaciones tecnoestéticas. Las producciones a las que nos referimos se desarrollan en escenas relativamente indefinidas y en continua tensión. Escenas donde disciplinas, medios y metodologías variadas friccionan sus márgenes. Allí, numerosas propuestas resultan de la labor de artistas que tienden a incorporar saberes científicos y técnicos, de manera individual o bien en equipo con especialistas de otros campos. Asistimos al desarrollo de prácticas que atraviesan los márgenes disciplinares, promovidas por el desarrollo tecnológico, especialmente por la combinación de la informática y los medios

de comunicación. En estas circunstancias, las principales categorías instituidas en la historia y la teoría del arte sobre materialidad y autoría se suspenden. Por ello, muchas de las denominaciones que inician este párrafo resultan inexactas e incluso problemáticas para nombrar el campo de intersecciones entre arte y tecnología.

Más allá del horizonte contemporáneo es posible rastrear propuestas simultáneamente artísticas y tecnocientíficas en diferentes momentos de la historia. En esta línea podemos considerar a las múltiples invenciones de Leonardo Da Vinci o las indagaciones físico-matemáticas de los artistas del Renacimiento italiano acerca de la perspectiva central. Como observa Jazmín Adler (2020), estos ejemplos paradigmáticos demuestran que la confluencia entre el arte, la ciencia y la tecnología es previa a la aparición de los dispositivos contemporáneos como la computadora, e incluso anterior a la fotografía y el cine. Según Barbier (2010) las producciones electrónicas contemporáneas surgen de una doble herencia artística y científica. Por un lado, de una línea que se remonta a principios del siglo XX y recoge las búsquedas de los artistas de vanguardia quienes, en su afán por unir arte y vida, incorporaron tecnologías de todo tipo para el desarrollo de propuestas innovadoras. Asimismo, retoman los desarrollos del debate de ideas, conceptos y cuestionamientos de los años 60 con el Arte Cinético, el Arte Conceptual, el movimiento Fluxus y el arte de acción.

También es relevante el surgimiento de instituciones especializadas para el fomento y la exposición de proyectos de arte y tecnología como el Ars Electronica Center (Austria) o el ZKM Center for Art and Media (Alemania), por nombrar algunas del circuito internacional. En lo referente al contexto nacional podemos mencionar a la Fundación Telefónica o el Centro Cultural de España en Buenos Aires. Como apunta Adler (2020),

estos espacios han resultado vitales para el desarrollo de una escena conformada no solo por obras y artistas, sino también académicos, exposiciones, relatos curatoriales, festivales, salones, premios, talleres, espacios de exhibición, plataformas y equipos de investigación que fueron configurando el circuito del arte tecnológico en el contexto local.

Para problematizar las prácticas que intersectan arte y tecnología rescatamos los aportes de Claudia Kozak (2012). La autora reformula la noción de poéticas tecnológicas, entendiéndolas como prácticas al mismo tiempo que conceptualizaciones sobre la relación entre el arte y la tecnología. Esta propuesta no refiere únicamente a la dimensión técnica específica de la praxis o el quehacer artístico, sino que además comprende a la técnica como un fenómeno social que configura ciertos modos de ver el mundo en determinado lugar y época. En esta línea, entendemos a la tecnología como matriz socio-cultural, como el medio en el que la cultura define sus horizontes, valores y sentidos. Es decir, la postura supone ir más allá de una definición restringida del término, la tecnología entendida como el conjunto de habilidades y artefactos que permiten modificar el entorno para satisfacer necesidades humanas. Desde la propuesta de Kozak, toda poética puede ser designada como tecnológica siempre y cuando asuma su dimensión técnico-artística y técnico-social. En esta clave, arte y técnica son comprendidos como regímenes de experimentación de lo sensible y potencias de creación.

Ahora bien, la articulación arte - tecnología puede asumir diversas orientaciones. No hay univocidad hacia dentro de este campo de márgenes indefinidos. En un extremo hallamos casos de poéticas de la espectacularización, en las que prevalece una

concepción tecnologista y se caracterizan por una fascinación acrítica por las novedades tecnológicas per se. Por otro lado, hallamos tecnopoéticas del desvío que parten de la negación o el cuestionamiento de los imaginarios tecno-instrumentales y se orientan en la búsqueda de acontecimientos “verdaderamente nuevos” en el arte y en la vida. Muchas de las poéticas que pueden circunscribirse en esta segunda opción ponen en duda la neutralidad de la técnica y sus sentidos hegemónicos de utilidad, eficacia y eficiencia, mediante la implementación de prácticas que aspiran a subvertir la racionalidad instrumental moderna.

En muchos casos, son obras intermediales que articulan distintos medios y lenguajes, construyendo híbridos que no se ajustan a categorías preexistentes, cercanas a lo que Florencia Garramuño (2015) caracteriza como arte inespecífico. Al referirse al arte contemporáneo hegemónico, la autora identifica una serie de proyectos que se expanden a través de medios, soportes, operaciones y materiales, cuestionando los límites de los lenguajes artísticos. En tanto nuevos modos de configuración de lo sensible, estas producciones ponen en crisis las nociones de pertenencia, especificidad y autonomía del arte.

Estas prácticas frecuentemente son caracterizadas por su vinculación con el experimento y la novedad. Se destaca a menudo su carácter experimental, donde las nuevas tecnologías operan como soportes que potencian y diversifican las posibilidades técnicas para la creación. Desde esta mirada, arte, ciencia y tecnología confluyen al orientarse en la búsqueda de lo nuevo. No obstante, la cuestión de lo novedoso es en cierto modo problemática y resulta, ante algunos casos, restrictiva como denominador común de la articulación entre arte y tecnología. Múltiples proyectos artísticos utilizan

desechos o tecnologías obsoletas de manera intencional, poniendo de relieve el carácter paradójico de la novedad en la tecnología. De este modo, es posible describir un panorama amplio, integrado tanto por obras que incorporan tecnologías de punta (hi-tech) mientras que otros proyectos emplean dispositivos obsoletos y estéticas low-tech de fácil acceso por sus bajos costos económicos.

Como en la ciencia, las poéticas tecnológicas recurren al experimento como procedimiento sobre el cual basan su praxis. Numerosos espacios de producción e investigación de arte tecnológico toman la denominación de “laboratorios”, estableciendo una analogía directa con el campo de la ciencia. Ahora bien, podemos interrogarnos acerca de la relación que el arte establece con la noción de experimento científico. Como afirman Kozak y Jait (2012), tanto en el arte como en la ciencia lo experimental se vincula con la manipulación de instrumentos para el descubrimiento o hallazgo de nuevas soluciones. No obstante, las autoras remarcan que el arte experimental no está regido por la lógica de verificación y de control, propia de los proyectos científicos. Las propuestas artísticas evitan los parámetros, leyes y proposiciones de causalidad, asumiendo la indeterminación y el margen de error. Como argumenta Adorno: “el sujeto artístico practica métodos cuyo resultado no puede prever” (2004, p. 56). Lo experimental en el arte no aspira a la previsión de resultados, supone la puesta en marcha de una serie de operaciones que articulan materiales y conceptos con el propósito de alcanzar nuevas posibilidades formales y conceptuales, abriéndose a nuevas experiencias y configuraciones del lenguaje. Cabe precisar aquí que la imposibilidad de predecir los resultados del proceso creativo caracteriza a numerosas obras contemporáneas, inclusive aquellas que no se inscriben en el campo de las tecnopoéticas. No todo arte experimental constituye una tecnopoética, en tanto no

todo el arte experimental cuestiona necesariamente su dimensión tecno-artística-social. Es decir, no plantea en su práctica una reflexión crítica respecto de sus propias condiciones de posibilidad, de los instrumentos o materiales utilizados.

Resulta interesante la referencia a Stephen Wilson que realiza Flavia Costa sobre las distinciones de los abordajes artísticos y científicos, como diferentes miradas sobre la realidad.

Los artistas se formulan preguntas diferentes de las que enuncian los hombres y las mujeres de ciencia. Asignan otras prioridades en sus agendas de investigación y creación, a la vez que interpretan de manera distinta los resultados de sus investigaciones. Reflexionan y muchas veces desmontan las ideas que tenemos naturalizadas sobre los materiales con los que trabajan, sean físicos o psíquicos, y sobre las relaciones que establecen nuestros intercambios. Y, finalmente, identifican y muchas veces exploran con sus propios cuerpos las consecuencias culturales y políticas de los procesos en los que se ven involucrados. (Costa, 2021, p.23)

A las ideas de Wilson, la autora suma dos cuestiones interesantes para pensar los cruces entre arte y ciencia en la coyuntura contemporánea. En primer lugar, señala que los proyectos artísticos resignifican la concepción instrumental científico-tecnológica con intencionalidades expresivas, reflexivas y activistas. Asimismo, aportan nuevos modos de ver la realidad y los elementos que la constituyen, tensionando las clasificaciones biológicas al igual que los bordes que demarcan naturaleza y cultura. Los artistas se apropian del laboratorio ya no como un lugar para la producción con instrumental prestado de la tecnociencia, sino como un espacio para la interrogación filosófica, ética y política en torno a problemáticas urgentes como la crisis ecológica y nuestro destino en este mundo.

Visual III

Para anclar las discusiones teóricas precedentes en la praxis concreta del ámbito educativo local, este apartado presenta y analiza tres Trabajos Finales Integradores (TFI) realizados por estudiantes del Profesorado de Artes Visuales del IFDC de Villa Mercedes en la cátedra Lenguaje Visual III. La consigna proponía reversionar una obra "clásica", modificando su discurso mediante cualquier soporte, analógico o digital, y fundamentando los desplazamientos de sentido en un informe analítico.

Estos ejemplos ponen de manifiesto diversas maneras en que docentes en formación exploran las articulaciones entre arte, tecnología y educación, y cómo negocian la relación entre herramientas digitales, procesos creativos y producción de sentido crítico en un contexto crecientemente híbrido. Resulta significativo que las tres propuestas seleccionadas compartan un mismo punto de partida: la decisión de abordar y resignificar la emblemática obra "Sin pan y sin trabajo" (1894) de Ernesto de la Cárcova (ver Figura 1), actualizando su interpelación social



Figura 1. Ernesto de la Cárcova, *Sin pan y sin trabajo* (1894). Obra de referencia para las propuestas analizadas.

El TFI de Verónica Ludueña actualiza la denuncia social característica de la obra referenciada al contexto contemporáneo de la exclusión digital. Un aspecto central y revelador de su proceso es el uso de una imagen generada mediante Inteligencia Artificial (IA) como boceto inicial. Esta imagen digital sirvió de base conceptual y compositiva para la realización de la obra final: una pintura/instalación que incorpora componentes lumínicos y electrónicos. La producción resultante (ver Figura 2) es una instalación pictórica que representa una escena de precariedad contemporánea. La propia construcción de la escena doméstica subraya esta condición mediante el uso explícito de materiales asociados al desecho y la pobreza –como bolsas de basura, cartones y texturas rugosas que simulan chapas–, configurando una materialidad cruda que, por su elocuencia social, puede evocar los collages de Antonio Berni. Dentro de este entorno se ubican las figuras: un hombre frente a un portátil que muestra el mensaje estático 'Sin conexión', un niño con una tablet rota y una mujer absorta en su propio dispositivo móvil. Este interior precario, construido con restos, contrasta de manera potente y deliberada con los elementos tecnológicos integrados: las frías luces LED que esbozan el perfil de una ciudad distante y, de modo central, la pantalla en la ventana donde el texto animado "Sin pan, sin trabajo y sin tecnología" actúa como nexo crítico. La tensión visual y conceptual entre la materialidad pobre de la escena y el brillo tecnológico de los componentes lumínicos y digitales es, precisamente, un eje fundamental de la propuesta de Ludueña.



Figura 2. Verónica Ludueña (TFI). Obra final (pintura/instalación con elementos lumínicos). (a) Vista general con luz ambiente. (b) Detalle con las luces LED de fondo y la pantalla del celular encendida, destacando la presencia tecnológica en contraste con la precariedad de la escena.

En este trabajo, la tecnología opera en dos niveles principales. Primero, temáticamente, como objeto de crítica social: se utiliza la iconografía digital descrita para visibilizar la brecha digital como una nueva forma de precariedad y exclusión, resignificando directamente el título de la obra original. Segundo, y de manera significativa para entender las prácticas contemporáneas, la tecnología de IA generativa interviene en la fase inicial del proceso creativo, actuando como una herramienta avanzada de bocetado o, incluso, como un agente co-creativo que informa la composición y el concepto de la pintura/instalación final. Este flujo digital-analógico –desde un boceto generado por IA hasta una obra material con componentes electrónicos– es emblemático de las hibridaciones actuales. El análisis de Ludueña se centra en la dimensión sociotécnica de la exclusión, alineándose con Kozak, pero su proceso también abre interrogantes sobre

autoría, originalidad y el rol de las nuevas herramientas de IA en la creación artística, temáticas cruciales para la formación docente en artes.

Tecnopoética Textil: Materialidad y Crítica de Género (C. Muñoz)

La propuesta de Cinthia Muñoz, por su parte, reorienta el sentido de la obra de Ernesto de la Cárcova hacia una crítica de la precarización laboral femenina y la desigualdad de género, reemplazando la figura masculina por una mujer trabajadora y cuidadora. La relevancia tecnológica de su TFI reside en la elección del proceso productivo y la materialidad resultante. La imagen reversionada, para cuya generación se incluyó un prompt detallado que enfatiza el uso de IA como herramienta visual, fue materializada mediante la técnica de sublimación sobre una bolsa de tela (ver Figura 3).



Figura 3. Cinthia Muñoz (TFI). Reinterpretación de la obra de De la Cárcova con enfoque de género, materializada en bolsa de tela mediante sublimación.

Aquí, la tecnología digital opera en una doble función determinante: primero, posibilita materializar visualmente las reflexiones profundas de la estudiante mediante herramientas de IA generativa y, segundo, actúa como el medio que permite inscribir la imagen resultante con fuerte contenido crítico en un soporte no tradicional, pero conceptualmente significativo. Muñoz conecta de manera explícita la bolsa de tela con la "bolsa de pan vacía", metáfora de carencia, logrando que la materialidad misma de la obra amplifique el discurso sobre feminismo y precariedad. Si bien el informe no examina a fondo las consecuencias del uso de la IA en sí, la articulación consciente entre la herramienta tecnológica, la elección del material textil y el contenido temático demuestra una comprensión compleja de cómo las elecciones técnico-materiales producen sentido en relación al mensaje propuesto. En términos de formación docente, este trabajo evidencia el potencial de explorar técnicas de fabricación digital y transferencia para expandir el repertorio plástico y, simultáneamente, potenciar la dimensión semántica y reflexiva de las producciones artísticas.

Tecnopoética Transmedia: Memoria y Activismo Digital (C. Suárez)

Finalmente, el trabajo de Cinthia Suárez ofrece una resignificación radical del referente decimonónico al trasladarlo al formato de una fotonovela de ciencia ficción, titulada "Fragmentos de una crisis. El desempleo ayer y hoy" (ver Figura 4). Combinando fotografía digital y diseño gráfico, Suárez construye una narrativa visual donde la figura de la madre en la obra original viaja en el tiempo y aprende a usar herramientas tecnológicas para la acción política. La propuesta fue concebida para su creación y difusión a través de plataformas digitales como *Canva*, *Artsteps* e *Instagram*. Esta estrategia de expandir la narrativa a través de diferentes formatos y plataformas

(fotonovela, galería virtual, red social) y de proponer un universo que podría seguir creciendo, resuena fuertemente con las características de las narrativas transmedia, tal como las conceptualiza Henry Jenkins. Según este enfoque, las historias se despliegan a través de múltiples medios, donde cada uno aporta una contribución única al mundo narrativo y se fomenta la participación activa de la audiencia (Jenkins, 2008).



Figura 4. Cinthia Suárez (TFI). Viñeta de la fotonovela digital *Fragmentos de una crisis. El desempleo ayer y hoy*.

En esta propuesta, la tecnología es omnipresente y multifacética: se manifiesta como formato narrativo en la fotonovela digital, opera como herramienta de producción mediante la fotografía digital y Canva, funciona como plataforma de difusión e interacción a través de Artsteps e Instagram y actúa como elemento temático central al explorar la tecnología como empoderamiento. Suárez incluso contempla la dimensión

interactiva, sugiriendo que los usuarios podrían continuar o modificar la historia, y propone una extensión performática en el espacio público que vincularía la obra histórica con las prácticas fotográficas contemporáneas y las redes sociales. Este enfoque dialógico, que busca la complicidad y co-creación con el destinatario, remite a lógicas propias de la cultura digital participativa. Su trabajo utiliza tecnologías accesibles para construir una narrativa crítica, potencialmente inscribiéndose en una "tecnopoética del desvío" (Kozak, 2012). Educativamente, este TFI es sumamente pertinente al explorar formatos híbridos como la fotonovela y estrategias transmedia que utilizan plataformas digitales cercanas a la cultura juvenil, ofreciendo modelos pedagógicos valiosos para integrar la creación artística, la narrativa visual, la cultura participativa y la alfabetización digital crítica en la formación docente.

Análisis conjunto en clave posdigital

Estos tres trabajos finales del Profesorado de Artes Visuales del IFDC Villa Mercedes, si bien diversos, comparten una aproximación crítica y reflexiva a la consigna de reversionar un clásico, utilizando las tecnologías digitales de maneras complejas y significativas. Para comprender estas exploraciones y situarlas teóricamente, nuestra propuesta se enmarca en las nociones vinculadas a la posdigitalidad, las cuales nos permiten reflexionar sobre el impacto de las tecnologías digitales en las prácticas artísticas y educativas. Como señala Escaño (2023), la posdigitalidad surge a principios del milenio en el campo del arte para identificar estéticas que emergen en entornos dominados por la tecnología digital. Las estéticas posdigitales eliminan las barreras entre lo online y lo offline, expandiéndose hacia otros campos y disciplinas estéticas.

Estas prácticas se caracterizan por límites disciplinarios difusos, la participación de agentes co-creativos y la producción híbrida en contextos naturales y tecnológicos, fomentando el trabajo intercreativo y conectando con el posthumanismo y otras áreas de las humanidades y ciencias sociales. De este modo, las artes visuales posdigitales fusionan arte, vida y tecnología, desdibujando las fronteras entre lo biológico y lo físico, y combinando experiencias visuales, hápticas, auditivas y cinestésicas.

Vistos en conjunto a través del marco conceptual de la posdigitalidad, estos trabajos ejemplifican de manera elocuente varias de sus características centrales, como se observa en la superación de las divisiones entre lo digital y lo analógico, lo físico y lo virtual. Exponen claramente un entorno creativo donde la tecnología digital es dominante y pervasiva. El proceso de Ludueña, que parte de un boceto generado por IA para materializarse en una pintura, es un caso paradigmático de este flujo híbrido. La producción de Muñoz emplea también la IA para generar la imagen inicial y luego la sublimación para transferirla a un objeto físico —la bolsa impresa— cargado de profunda simbología. La fotonovela de Suárez, aunque desarrolla primariamente en plataformas digitales, incorpora la inscripción fotográfica del mundo físico, y propone extensiones interactivas que podrían retornar a ese ámbito.

Esta hibridez constitutiva se manifiesta también en la superación de lo exclusivamente visual: la narrativa textual en Suárez, la importancia de la materialidad táctil y simbólica en Muñoz, la construcción ambiental en la pintura de Ludueña. Observamos la difuminación de límites disciplinarios a través de las distintas materializaciones y la emergencia de agentes co-creativos. Entre ellos se encuentra la audiencia potencial invitada a participar (Suárez) y, de manera significativa, la IA (utilizada por Ludueña y

Muñoz), cuya participación activa en la generación visual la posiciona como un agente en diálogos creativos humano-máquina, explorando dónde termina lo humano y empieza la máquina en un proceso que Escaño (2024) analiza como un posible "monólogo posthumano" o un "diálogo inmanente" mediado por el algoritmo y los datos colectivos¹. Aunque el término "posdigital" siga en debate (Cramer & Jandrić, 2021), estos trabajos retienen una orientación crítica al usar estas herramientas y procesos híbridos para abordar temas sociales relevantes. En definitiva, las producciones estudiantiles analizadas pueden pensarse como prácticas creativas que asumen la compleja e ineludible hibridez de lo digital y lo material en nuestra cultura contemporánea.

Consideraciones finales

La cartografía del complejo territorio arte-tecnología que hemos intentado trazar, con sus hibridaciones, redefiniciones y tensiones, adquiere una particular relevancia al reexaminar el contexto educativo contemporáneo delineado en nuestra introducción. Precisamente en este escenario, como señala Paula Sibilia (2012), la institución escolar –concebida como una "tecnología de época"– evidencia una profunda crisis de sentido, confrontada por subjetividades y corporalidades moldeadas decisivamente por la cultura digital. La incompatibilidad entre las lógicas escolares tradicionales –vinculadas a la normalización y la disciplina– y las formas de ser y estar en el mundo de niños y

¹ Dada la ausencia de subjetividad y comprensión en la IA, Escaño (2024) sugiere que la interacción creativa humano-máquina no es un diálogo estricto. Podría conceptualizarse como un "monólogo posthumano", donde la máquina extiende o ramifica la acción humana explorando los límites entre ambos; o como un "diálogo inmanente", en el cual el algoritmo y los datos masivos actúan como mediadores, permitiendo al humano interactuar con la información colectiva recombina da por el sistema.

jóvenes contemporáneos exige, según Sibilia, una reinención de la escuela que supere la obsolescencia y enfrente la dispersión informático-digital.

En este escenario de necesaria reinención, la educación artística tiene un rol crucial, pero los desafíos son significativos. Como hemos argumentado, y en línea con los aportes de Racioppe (2023), abordar la integración de las tecnologías en este campo no puede reducirse a una visión instrumental. No basta con enseñar a manejar software o dispositivos específicos. Si bien comprender las lógicas y los principios técnicos que rigen los "nuevos medios" puede ser hasta cierto punto útil, resulta insuficiente si no se acompaña de una perspectiva crítica y situada. Siguiendo a Racioppe (2023), es imperativo adoptar una mirada política que reconozca que las tecnologías no son neutrales, sino que se desarrollan e implementan en contextos específicos, permeadas por intereses y visiones del mundo. Es indispensable integrar en el análisis y la práctica pedagógica las lógicas poéticas, estéticas y, fundamentalmente, las materialidades en las que estas tecnologías se inscriben. Esto implica cuestionar el mito de la desmaterialización, reconociendo la infraestructura concreta -servidores, cables, dispositivos, energía, desechos- que sustenta el entorno digital, así como las condiciones sociales y laborales de su producción y mantenimiento.

Por lo tanto, una educación artística a la altura de los desafíos contemporáneos debe fomentar en los estudiantes la capacidad no solo de usar herramientas tecnológicas, sino de comprenderlas, intervenirlas y problematizar las lógicas que las sustentan. Requiere contextualizar históricamente las tecnologías, analizar sus sesgos y las relaciones de poder que encarnan, y explorar críticamente su impacto en la percepción, la subjetividad y las formas de creación. En este sentido, la propuesta de Racioppe,

retomando a Hui (2021), de pensar y desarrollar tecnologías desde una perspectiva de tecnodiversidad –resistiendo la imposición de un modelo tecnológico universalista y occidentalocéntrico– resulta particularmente potente para una pedagogía artística inclusiva y crítica.

Abordar la complejidad del campo arte-tecnología, con sus tensiones, diversidades y potencialidades críticas –tal como intentamos esbozar en este artículo–, puede ofrecer a los educadores herramientas conceptuales valiosas para superar el enfoque instrumental. Permite diseñar prácticas pedagógicas que no solo desarrollen habilidades técnicas, sino que promuevan el pensamiento crítico, la alfabetización digital profunda, la agencia creativa y la capacidad de imaginar y construir, desde el arte, otros futuros tecnológicos posibles. Solo así, integrando las dimensiones estéticas, poéticas, políticas y materiales de las tecnologías, la educación artística podrá contribuir significativamente a una necesaria reinención de la escuela como espacio capaz de generar sentido en la era digital.

Referencias bibliográficas

Adler, J. (2020). *En busca del eslabón perdido; Arte y tecnología en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, CCEBA y EDUNTREF.

Adorno, T. (2004). *Teoría estética* [1970]. Madrid: Akal.

Barbier, A. (2010). “Arte electrónico; 1980-”, en: M. Ferrer (dir.) *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945* (pp. 218 – 222). Buenos Aires: La Marca Editora.

Costa, F. (2021). *Tecnoceno; Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Buenos Aires: Taurus.

Cramer, F., & Jandrić, P. (2021). *Postdigital: A Term That Sucks but Is Useful*. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 966–989. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00225-9>

Escaño, C. (2024). Die Mensch-Maschine: Visual Dialogue Between a Human and an Artificial Intelligence. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00518-9>

Escaño, C. (2023). Postdigital Visual Arts. En P. Jandrić (Ed.), *Encyclopaedia of Postdigital Science and Education*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_22-1

Garramuño, F. (2015). “Arte inespecífico y mundos en común” en Corro, P. (ed.) *Estética, medios masivos y comunidades* (pp. 15-29). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Estética.

Hui, Y. (2021). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Kozak, C. (2012). *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología*. Buenos Aires: Caja Negra.

Kozak, C. y Jait, A. (2012). “Experimental” en C. Kozak (ed.). *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología*. Buenos Aires: Caja Negra.

Racioppe, B. (2023). Artes/educación/tecnologías: narrativas y materialidades. En G. Augustowsky y D. Del Valle (Comps.), *Territorios de la educación artística en diálogo* (pp. 147-158). Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Fresca.

La Voz, un instrumento sin repuesto

Reflexiones y aportes para una salud vocal docente posible

Pastor Alicia Alejandra, IFDC VM/ apastor.musica@ifdcvm.edu.ar

Noroña Juan Ignacio, IFDC VM/ jnorona.musica@ifdcvm.edu.ar

Palabras clave: *Voz del docente, salud vocal, técnica vocal, disfunciones fonatorias, higiene vocal.*

Resumen

El uso de la voz como medio de comunicación, es utilizado por el ser humano de forma natural, a partir de la imitación y de las posibilidades vocálicas propias a través del habla y del canto que es posible mantener saludable a través del tiempo. La voz es un instrumento único que no tiene repuesto, es un conjunto de sonidos producidos con la intervención de las cuerdas vocales es decir que, fonar es emitir sonido vocálico, motivo por el cual es necesario que los docentes no sólo la conozcamos en profundidad, sino que también, llevemos a la práctica los principios de la técnica vocal para voz hablada con el objetivo de producir una fonación correcta y desarrollar hábitos vocales saludables.

Para adentrarnos en el tema, en el caso de la voz humana, ésta responde al conjunto de sonidos que se producen gracias a la interacción de varios aparatos que involucran la coordinación de los órganos de la respiración, de la fonación, de la articulación y resonadores.

Para los docentes poseer una voz sana significa no solo que tengan cuerdas vocales saludables sino también, la posibilidad de detectar a tiempo afecciones vocales que pueden dejar secuelas en su voz.

En pocas palabras, este artículo se enfoca en la salud de voz del docente en general porque es una herramienta tan necesaria como irremplazable.

“Somos el lugar donde habita el único instrumento musical que no creó el hombre: la voz”

Francisco I

Introducción

La importancia de la voz

La Sociedad Argentina de la Voz forma parte de la celebración mundial del día de la voz porque la importancia de la voz y su cuidado no es una temática que pase desapercibida en nuestro país ni el mundo.

El pasado 16 de abril se conmemoró el **Día Mundial de la Voz** y como todos los años desde 1999 de la mano de la Federación de Sociedades de Otorrinolaringología, día en el que distintos profesionales y referentes del manejo y de la salud vocal en el mundo, organizaron charlas y conversatorios sobre la voz desde diferentes puntos de vista según las disciplinas que ejercen a diario como los Cantantes Profesionales y Amateurs, Fonoaudiólogos, Otorrinolaringólogos, Vocólogos y Pedagogos especialistas en lo Vocal con el objetivo de fomentar la conciencia pública sobre la importancia de la voz y la necesidad de cuidar la salud vocal

Desde que se comenzaron campañas de concientización sobre el uso de la voz se han llevado adelante en muchos países, investigaciones y publicaciones de artículos que trabajan la problemática vocal desde diferentes enfoques: unos en relación con la voz en general, otros respecto de su fisiología y funcionamiento, también sobre enfermedades y afecciones vocales en particular y posibles terapias de reeducación y recuperación.

¿La voz del docente es importante?

Puntualmente en profesiones como la docente se estudia extensamente el impacto en las cuerdas vocales del mal uso de la voz al hablar y cantar.

En nuestro país, producir conocimiento estadístico sobre este tema no es tarea fácil ya que se han llevado a cabo muchos estudios sobre la voz del docente, pero, ninguno comparativo que abarque todos los niveles educativos y provincias. Algunos son muy generales y otros muy específicos correspondientes, por ejemplo, a una institución o en una determinada ciudad de alguna provincia argentina.

Cabe destacar que no existen publicaciones de acceso libre, al menos ningún estudio de carácter estadístico general sobre los problemas vocales de los docentes como resultado de su trabajo diario en las aulas, acompañado por los respectivos porcentajes de licencias ni en el contexto de la provincia de San Luis ni en Argentina. Sería de gran utilidad y facilitaría mucho por ejemplo, un trabajo futuro comparativo entre los índices de ausencia por disfunciones fonatorias y su disminución luego de capacitarse en el correcto manejo de la voz.

Pero sí se han hecho estudios de esta naturaleza, es decir investigaciones cuantitativas, en otros países de Latinoamérica y Europa. Estos describen la relación directa que existe entre el mal uso de la voz en el aula y la altísima tasa de licencias por problemas fonatorios que hay en todos los niveles educativos.

Analizando el plano nacional, en el Decreto Nro. 658/1996 del Poder Ejecutivo Nacional Argentino (P.E.N) del 27/6/1996 se publica el listado de Enfermedades Profesionales previsto en el artículo 6°, inciso 2, de la Ley N°24.557 sobre riesgos de trabajo, listado que identifica agentes de riesgo, enfermedades y actividades laborales que puedan generarlas.

La importancia de esta lista se debe a que la misma se elaboró con la participación de representantes de empleadores, trabajadores y organismos internacionales como la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Internacional del Trabajo.

Es en este encuadre se encuentran las enfermedades de la voz, cuyo **agente es la sobrecarga del uso de la voz**, llamando agente por ser el causante de la enfermedad.

Hablar continuamente dentro y fuera de las aulas sin poder tomarse un descanso para hacer reposo vocal e hidratarse entre clase y clase, y sin conocimiento de como prevenirlas mediante el manejo de técnica vocal para hablar y mantener la voz saludable en el tiempo, da lugar a que estos desarrollen frecuentemente disfunciones fonatorias o algún tipo de enfermedades de la voz debido a la sobrecarga laboral en término de horas semanales.

Esta es la razón por la que deben estar al alcance del docente diversos cursos formativos y capacitaciones dictadas por especialistas de la voz respecto al manejo funcional correcto de la voz.

Por todo lo enunciado hasta aquí se considera de suma importancia recuperar y profundizar en relación cómo funciona y se produce la voz, higiene vocal y cuidados de la voz, disfunciones fonatorias comunes, el manejo correcto de la voz en general dentro y fuera del aula, reconocimiento del contexto sonoro escolar y de la contaminación sonora del ámbito escolar.

La voz por dentro: claves para conocer su funcionamiento.

“La voz es un instrumento indispensable para el ejercicio de la profesión, pero, no nos damos cuenta que, absolutamente todos los docentes, sin querer se convierten en profesionales de la voz sin embargo, para ello no reciben ningún tipo de preparación y lo que es peor se acostumbran a usar la voz de manera poco consciente”

(A. Nuñez Vicente y J. Nuño Pérez 1996)

A modo de introducción debemos saber que la voz tiene solamente un modo correcto de funcionar que resulta de respetar los mecanismos físicos y fisiológicos por medio de los cuales, producimos el sonido. Podemos visualizar a la voz como un instrumento musical de tres partes:

La primera es una *caja de resonancia (amplificadores del sonido)* que principalmente está en nuestra cabeza aunque, el resto de nuestro cuerpo también es considerado

como una gran caja de resonancia, similar al cuerpo de un instrumento musical al estar compuesto entre un 50 % y un 70 % de líquido.

Los espacios craneales que amplifican los sonidos producidos por las cuerdas vocales, llamados sonidos fundamentales, son los senos paranasales y frontales, órbitas oculares, pabellones auditivos, boca y huesos del cráneo que, involucran también a los órganos de la articulación (que articulan los sonidos del lenguaje) como el paladar duro, paladar blando o velo del paladar, lengua, labios, dientes, encías, úvula (campanilla).

La segunda es la laringe, es considerada como la generadora del sonido en el cuerpo humano y se ubica anatómicamente dentro del cuello. Es la zona que conecta la cabeza con el tronco y en su interior se alojan las cuerdas vocales, que cumplen un papel fundamental en la producción de la voz.

La tercera es el combustible o alimento de la voz, este es el aire contenido en los pulmones. Estos últimos están ubicados en el interior de la caja torácica siendo, protegidos por las costillas, siendo parte constitutiva del *aparato respiratorio* cuyos órganos internos involucrados son la nariz, faringe, tráquea, bronquios, pulmones y diafragma.

Podemos aseverar que la voz humana responde al conjunto de sonidos que se emiten gracias a la interacción y coordinación de tres aparatos diferentes compuestos por los órganos de la *respiración*, de la *fonación* y *resonador* que, en conjunto forman, el Aparato Fonatorio para producir un habla correcta y sana.

¿Cómo podemos reconocer si una voz está sana?

La voz es la herramienta central en la práctica docente y si funciona bien se producirá una transmisión efectiva de conocimientos sin poner en riesgo el bienestar del propio educador.

Podemos reconocer los indicadores de una voz sana que nos permitirá prevenir futuras complicaciones vocales. A continuación, se describen algunos de los principales signos que permiten identificar una voz funcional y saludable en el ejercicio profesional docente.

Algunos indicadores de una voz sana son los siguientes:

- Un tono vocal apropiado para la edad y el género del individuo: lo contrario es poseer una voz añorada o aflautada en personas adultas.

- La voz con buena intensidad de sonido: lo contrario es una voz muy pequeña de poca intensidad o demasiado grande sin control.

- Una voz libre de resonancias inadecuadas como puede ser: poseer sonidos nasales, sopladitos (evidencia de hiatus), sonidos golpeados (evidencia de golpe de glotis), sonidos rígidos, seseo (pronunciar todo con zeta), sonidos obstruidos por los dientes, labios y/o lengua (hablar con la boca semicerrada).

Cuando poseemos una voz sana podemos susurrar, elevar el volumen, suspirar, hablar muy suave o muy fuerte sin que nuestra voz de señales de quebrarse y sin hacer esfuerzos con la laringe y cuerdas vocales inadecuados.

Sin embargo, en la práctica cotidiana el docente en el transcurso de las clases se ve forzado a elevar cada vez más el volumen de la voz, toser y/o necesitar permanentemente carraspear que es aclarar la voz constantemente.

Es frecuente que, para el colectivo docente en los primeros días de la semana lunes y martes su voz se encuentre bien, el miércoles la voz les comienza a fallar pero, para el jueves y viernes se presentan verdaderas molestias y/o pérdida de voz. Esto se ha comprobado que tiene un desarrollo cíclico (Perelló 1980, 1984).

Voces que piden ayuda: indicios de afecciones vocales comunes en docentes

Una disfunción es un desajuste o alteración que afecta el funcionamiento normal de algo como una función orgánica o corporal. En el caso de la voz, una disfunción fonatoria puede ser tanto orgánica como corporal y la podemos detectar tempranamente a través de experimentar los siguientes síntomas:

- Tener una voz ronca persistente de manera crónica
- Que la voz que se nos quiebra repentinamente durante el habla o el canto
- No poder gritar o susurrar con normalidad
- Sufrir de resfríos, disfonías o congestiones crónicas que no se curan bien
- Tener la necesidad de toser y carraspear todo el tiempo
- Cuando se alcanza el agotamiento o cansancio vocal rápidamente en el tiempo
- Tener poca capacidad de aire al respirar

-Tener una voz temblorosa, destimbrada o cascada semejante a la voz de anciana/o

-Fonar con una voz opaca o velada. El sonido es como la voz del fumador

-Sentir una sensación de bloqueo en la laringe sin razón aparente

En cualquiera de estos casos es imprescindible visitar al ORL (otorrinolaringólogo) que es el “médico de la voz” y si es necesario éste, derivará al paciente al fonoaudiólogo que es el “terapeuta de la voz”.

Lo que la voz no resiste: factores que afectan su salud

La presencia de afecciones vocales se pone en evidencia al hablar o cantar porque los sonidos que emitimos son de deficiente calidad. Las emisiones deficientes más comunes pueden producirse por:

-Desequilibrio hormonal que produce en la mujer la masculinización de su voz y en el hombre, lo inverso.

-Trastornos tiroideos que genera una voz temblorosa y débil

-Problemas respiratorios producida por malos hábitos, generalmente por imitar a alguien que habla con voz nasal o por tener los cornetes de la nariz tapados al sufrir de sinusitis o alergias crónicas.

-Reflujo estomacal por aumento de los ácidos gástricos que producen inflamación en la laringe y en la mucosa de las cuerdas vocales, lo que provoca un mal funcionamiento de las cuerdas porque se ponen tensas al deshidratarse. Hasta puede haber una sensación de ahogo por la inflamación y tos crónica.

-Desgarros en las cuerdas vocales por realizar constantemente esfuerzos desproporcionados con la voz como gritar o hablar muy fuerte sobre el ruido del ambiente.

-Cuerdas Hipotónicas son las que tienen una tensión muscular muy débil debido al consumo frecuente de medicamentos como del tipo de antístamínicos (para la alergia), antidepresivos, neurolépticos (para dormir); diuréticos; antitusivos (para la tos) y aspirinas en grandes dosis y de manera crónica.

Cómo cuidar la voz al enseñar: introducción a la técnica vocal para la voz hablada

docente

La técnica vocal es un conjunto de *saberes prácticos o procedimientos* que permiten alcanzar el máximo rendimiento y belleza de la voz, con un mínimo esfuerzo.

Hablar con técnica vocal es esencial para preservar la salud de las cuerdas vocales; prevenir las disfunciones fonatorias y la fatiga vocal. Por lo tanto, si cuando ejercemos la docencia lo hacemos con una técnica vocal correcta, podremos garantizar a nuestra voz una larga vida útil. Como es sabido para cualquier disciplina, toda técnica necesita un método, un medio ordenado para llegar a un fin siguiendo un plan de forma sistemática y lógica. Podemos destacar una serie de pasos en una secuencia para tener el control voluntario de la respiración y de la fonación que incluye control de:

-La postura corporal al trabajar sentado y/o parado

-Respiración costo-diafragmática-abdominal que es la respiración baja con apoyo en el diafragma

-De los órganos articuladores: son los órganos que se encuentran dentro de la boca que nos permiten articular el habla.

-De los resonadores que son los que amplifican el sonido producido en las cuerdas vocales

-De la emisión vocal como resultado de las cuatro anteriores

Conozcamos la importancia de la Higiene Vocal.

Con el objetivo de mantener las cuerdas vocales sanas, es recomendable tener en cuenta las siguientes acciones tendientes a la salud:

-Evitar fumar porque el humo del cigarrillo además de tóxico y disminuye la capacidad de aire de la persona, deshidrata sus cuerdas vocales y éstas con el tiempo, se vuelven rígidas y su tono vocal se oscurece, se opaca y se hace más grave en las mujeres.

-No consumir alcohol, café, té ni mate en grandes cantidades y diariamente porque también son deshidratantes de las cuerdas vocales además de aumentar la acidez estomacal.

-Tratar de hablar suavemente y de no gritar, estando enfermo de anginas, faringitis o laringitis. No automedicarse ya que esto puede generar enfermedades mal curadas que se vuelven crónicas.

-Todos los días es necesario tomar mucha agua para hidratar todas las células del cuerpo y mantener en buen estado las cuerdas vocales.

- Consumir poca cantidad de gaseosas y aguas saborizadas ya que producen sed por el azúcar que contienen y producen hinchazón del abdomen.
- Cuidarse de los cambios bruscos de temperatura
- Aprender ejercicios sencillos de técnica vocal para preparar a las cuerdas vocales de manera consciente antes de las clases.

Algunos hábitos saludables en la escuela. Voz sana, aulas sanas.

“El origen de los trastornos vocales se pueden explicar a partir de tres conceptos clave: *el círculo vicioso del sobreesfuerzo vocal*, *los factores desencadenantes* (algunos procesos otorrinolaringológicos patológicos, factores psicológicos, debilitamiento) y *los factores favorecedores* (obligación socio-profesional de hablar, exposición al polvo, al aire acondicionado entre otros)” Le Huche (1994)

Como último punto importantes del presente artículo y a modo de recomendaciones indicamos varias situaciones que deberían ser tenidas en cuenta por los docentes durante las clases:

- Lo primero y principal es “desinstalar” la práctica del grito como recurso para llamar la atención de los alumnos.
- No hablar en exceso durante muchas horas al día dentro y fuera del aula sin períodos de descanso o reposo vocal, esto provoca fatiga laríngea.

-Cuidado al sobrecargar la voz al hablar o gritar sobre el ruido ambiental del aula que, no solo daña las cuerdas vocales, sino que, a largo plazo afecta psíquicamente al docente.

-Mantener siempre una postura correcta al trabajar sentado o parado para evitar la fatiga corporal

-Mantener la calma porque el nerviosismo se evidencia en la voz y altera el timbre normal de la voz.

-Hablar siempre con una dicción correcta pronunciando bien las palabras y emitir el sonido vocal de manera que toda la clase los pueda escuchar.

-Estudiar la disposición del aula como la distancia entre el docente y los alumnos, la altura de los techos porque muchas veces, se produce reverberación del sonido o eco.

-Es útil tener en cuenta el número de alumnos para el tamaño del aula.

-Concientizarse sobre el ruido ambiental general en pasillos, patios, sonidos eléctricos producidos por computadoras y/o fluorescentes que producen fatiga mental, así como, los sonidos dentro del aula como el movimiento de mesas, sillas, voces, el susurro constante produce estrés, fatiga y trastorno del sueño para pensar en cómo minimizar estos efectos.

Conclusión

La voz es un instrumento frágil e irremplazable que debemos aprender a cuidar ya que, en el caso del docente, nuestra profesión requiere como herramienta indispensable una voz sana hasta la edad de la jubilación. Sin la voz no podemos ejercer.

Hemos descripto en el presente artículo lo compleja que es la producción vocal y todo lo que involucra para su correcto funcionamiento por esto pensamos que, se pone evidencia en todos los niveles y provincias argentinas, la necesidad de que estén al alcance de los docentes, diversos cursos formativos y capacitaciones dictadas por especialistas de la voz respecto al manejo funcional correcto vocal para que los docentes en general conozcan y manejen los elementos básicos de la técnica vocal para la voz hablada con el objetivo de, mantener en el tiempo la salud vocal del docente.

Le sumamos a la información general observaciones sobre el contexto institucional y áulico respecto de la contaminación sonora de la cual no somos conscientes, otros factores que afectan la voz y adicionamos consejos de higiene vocal que se hacen extensivos a cualquier trabajador que utilice la voz no solo a la profesión docente. Por ejemplo: locutores, relatores, oradores, políticos, párrocos y muchas profesiones más.

Agente	Sobrecarga del uso de la voz
a.Disfonía que se intensifica durante la jornada de trabajo y que recurre total o parcialmente durante los períodos de reposo o vacaciones Sin compromiso anatómico de las cuerdas vocales	<p>Lista de actividades donde se puede producir la exposición:</p> <ul style="list-style-type: none"> -maestros o profesores de educación básica, media o universitaria -Actores profesionales, cantantes y otros trabajadores de las artes o espectáculos -Telefonistas

b.Disfonía persistente que no remite con el reposo y que se acompaña con el edema de cuerdas vocales	
c.Nódulos en las cuerdas vocales	

Fuente SRT

Bibliografía

Alessandroni, N (2012), Pedagogía Vocal Contemporánea y profesionales prospectivos: hacia un modelo de diagnóstico en Técnica Vocal, *Boletín de arte*, pp 72-76.

Alessandroni, N (2013), Pedagogía vocal comparada. Que sabemos y que no. Arte e investigación, *Boletín de arte*, vol 9 (1), pp 7-13.

Alves Vicente A. Y J. Nuño Pérez (1996): Problemas de la voz en el profesorado. *Rev interuniversitaria de formación de profesorado* n°26 mayo 1996. pp 33-42. España.

Arribas, R. R. (1977), Temas de canto. La clasificación de la voz. Ed. Real Musical, Madrid.

Beltramone, C. et al (2017). Usos de la tecnología en pedagogía vocal. *Revista de investigaciones en técnica vocal*, Vol. 4 N°2.UNLP. La Plata.

Le Huche, F. Y Allali, A. (1994): la voz. Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla. Tomo 1, 2da edición. Ed. Masson, Barcelona.

Mena González, Ana (1994), Educación de la voz. Principios fundamentales de ortofonía. Ediciones Aljibe, Málaga.

Pastor, A. (2024) Apuntes de cátedra. Cátedra de Coro II: Educación Vocal II. Profesorado de Música. IFDC-VM. Villa Mercedes, San Luis.

Perelló, J. y Salva Miguel, J.A (1980): Alteraciones de la voz. 2da edición. Editorial Científico-Médica. Barcelona.