

La formación docente en artes, del individuo al colectivo: apuntes para construir un nosotros-as

Gabriela Augustowsky 

(Universidad Nacional de las Artes – UNA, Buenos Aires, Argentina)

RESUMEN — La formación docente en artes, del individuo al colectivo: apuntes para construir un nosotros-as — En un clima social signado por la confrontación, la exacerbación del individualismo y la criminalización de los proyectos cooperativos, el presente trabajo indaga acerca del lugar que asume lo colectivo en la formación docente en Artes Visuales. ¿Enseñamos a los futuros docentes, a situarse, pensar y trabajar colectivamente? ¿Los formamos para ser parte y/o construir nuevos colectivos? ¿Cómo se articula lo singular y lo plural en la enseñanza y el aprendizaje? ¿Qué categorías de la educación abordamos teórica y prácticamente en colectivo? Desde una perspectiva poética, no prescriptiva, la Didáctica específica de las Artes Visuales se postula como un ámbito nodal, de cruces y encuentros epistemológicos para abordar experiencias que transitan e investigan la enseñanza entre el individuo y el colectivo. Así, se presentan tres núcleos de indagación/ acción que se desarrollan con estudiantes de formación docente en la Universidad Nacional del Artes: Colectivos de Memoria y las prácticas artísticas - educativas que convocan a poner el cuerpo a las nuevas generaciones. Colectivos de miradas y la noción de *sensorium* didáctico como modo de ver compartido por y para educadores. Colectivos de creación didáctica y la producción grupal de la planificación de proyectos de enseñanza. Para finalizar, se plantea la necesidad de continuar investigando, creando prácticas y categorías conceptuales que sustenten y alienten lo colectivo.

PALABRAS CLAVE

Formación docente en Artes Visuales. Didácticas contemporáneas. Colectivos de memoria. Colectivos de miradas. Colectivos de creación didáctica.

ABSTRACT — Teacher education in the arts, from the individual to the collective: notes for creating a we — In a social climate marked by confrontation, the exacerbation of individualism and the criminalization of cooperative projects, this paper inquiries about the place assumed by the collective in Visual Arts teacher training. Do we teach future teachers to situate themselves, think and work collectively? Do we train them to be part of and/or build new collectives? How do we articulate the singular and the plural in teaching and learning? What categories of education do we approach theoretically and practically as a collective? From a poetic, non-prescriptive perspective, the specific Didactics of Visual Arts is postulated as a nodal field, of crossings and epistemological encounters to approach experiences that transit and investigate the teaching between the individual and the collective. Thus, three nuclei of inquiry/action that are developed with teacher training students at the Universidad Nacional del Artes are presented: Collectives of Memory and the artistic-educational practices that call to put the body to the new generations. Collectives of looks and the notion of didactic *sensorium* as a way of seeing shared by and for educators. Collectives of didactic creation and the group production of the planning of teaching projects. Finally, the need to continue researching, creating practices and conceptual categories that support and encourage the collective is raised.

KEYWORDS

Teacher education in Visual Arts. Contemporary didactics. Collectives of Memory. Collectives of looks. Collectives of didactic creation.

RESUMO — A formação docente em artes, do indivíduo ao coletivo: notas para a construção de um nós — Em um clima social marcado pelo confronto, pela exacerbação do individualismo e pela criminalização dos projetos cooperativos, este trabalho investiga o lugar que o coletivo assume na formação de professores em Artes Visuais. Ensinamos os futuros professores a se situarem, pensarem e trabalharem coletivamente? Formamos-os para fazer parte e/ou construir novos coletivos? Como o singular e o plural se articulam no ensino e na aprendizagem? Que categorias de educação abordamos teórica e praticamente coletivamente? A partir de uma perspectiva poética e não prescritiva, a Didática específica das Artes Visuais postula-se como uma área nodal, de intersecções e encontros epistemológicos para abordar experiências que transitam e investigam o ensino entre o individual e o coletivo. Assim, apresentam-se três núcleos de investigação/ação que são desenvolvidos com estudantes de formação docente da Universidade Nacional das Artes: Coletivos de Memória e práticas artístico-educativas que convocam a colocar o corpo às novas gerações. Coletivos de olhares e a noção de *sensorium* didático como modo de ver compartilhado por e para educadores. Coletivos de criação didática e produção em grupo de planejamento de projetos de ensino. Por fim, é levantada a necessidade de continuar pesquisando, criando práticas e categorias conceituais que sustentem e incentivem o coletivo.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores em Artes Visuais. Didáticas Contemporâneas. Coletivos de memória. Coletivos de olhares. Coletivos de criação didática.

Introducción

El presente texto recupera la exposición y los diálogos compartidos en *el Encontro Internacional de Arte/Educação: Grupos de Pesquisa EnREDE en la Mesa: Arte/Educação e formação docente: do indivíduo ao coletivo*; realizado en São Paulo, en diciembre de 2023.

En un contexto social atravesado por la exacerbación estridente del individualismo y la competencia, la reflexión acerca de la comunidad, la solidaridad, los modos cooperativos de creación artística, las formas compartidas de enseñar y aprender, asume nuevos sentidos y desafíos. Así, investigar el lugar de lo colectivo en la formación docente en artes, propone algunas preguntas liminares: ¿enseñamos a nuestros estudiantes a situarse, pensar y trabajar colectivamente? ¿Los formamos para ser parte y/o construir nuevos colectivos? ¿Cómo se articula lo singular y lo plural en la enseñanza y el aprendizaje? ¿Qué categorías de la educación abordamos teórica y prácticamente en colectivo?

Históricamente la literatura pedagógica para la formación docente, en su versión hegemónica, dominante, presupone y se dirige a un sujeto moderno que

ejerce su rol de manera individual; un futuro maestro o profesor cuya labor tendrá como destinatario a un alumno en singular o a “alumnos” entendidos como una entidad homogénea. El maestro sol comeniano, ha sido (¿sigue siendo?) una figura potente en las representaciones de la docencia (Figura 1).

Figura 1 – Maestro invitando a su discípulo a conocer el mundo. Ilustración del “Orbis sensualium Pictus”. Juan Amós Comenio, Nuremberg 1658



Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus#/media/Archivo:Orbis-pictus-002.jpg

Hacia las décadas de 1960 y 1970, las pedagogías críticas, la educación popular y las prácticas educativas transformadoras en América Latina construyen y asumen un plural discursivo que abre varios escenarios de tensiones: entre pedagogía y didáctica; entre el individuo y el colectivo (Quintar en Salcedo, 2009).

En Argentina, los planes vigentes para la formación docente en artes incorporan “lo colectivo” desde diferentes campos disciplinares y perspectivas. A pesar de la voluntad integradora y los acuerdos para formar docentes críticos desde los diversos significados de lo colectivo, resulta difícil enlazar la multiplicidad de contenidos implicados en esta intención.

A partir de las reformas curriculares post-dictadura (mediados de la década de 1980 en adelante) lo social se postula como elemento ineludible de toda práctica

educativa; se introducen las teorías y pedagogías críticas, con énfasis en los aportes de la sociología, la política de la educación y los estudios curriculares. Además, se recupera conceptualmente el tratamiento de “lo grupal” con influencia del psicoanálisis. Tomando la obra de autores como José Bleger (1922- 1972) y Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) – creadores de la psicología social y los grupos operativos- se abordan las dinámicas intervinientes en el funcionamiento de los grupos e instituciones y su relación con el aprendizaje.

Por otra parte, el campo didáctico inicia hacia la década de 1990 un proceso de revisión epistemológica y crítica profunda de los enfoques técnicos y meramente instrumentales, universales y neutrales. El libro “Corrientes didácticas contemporáneas” (Camilloni, Davini y otras) publicado en 1996, constituyó un punto de referencia para la renovación teórica de un saber usualmente subvalorado por su cercanía a la práctica cotidiana de la labor docente.

Hoy, la enseñanza y las didácticas que asumen un posicionamiento no-prescriptivo, poético, creativo, ofrecen un espacio privilegiado, insoslayable, para transmitir, experimentar y construir lo colectivo. Las didácticas contemporáneas, entendidas como la reflexión teórica acerca de la enseñanza situada social, histórica y políticamente, destacan el rol de los educadores como productores reflexivos de sus propias prácticas y no mero aplicadores de técnicas. Asimismo, estas perspectivas habilitan también espacios de indagación acerca de los procesos intersubjetivos y comunitarios:

[...] la perspectiva de promover pensamiento crítico no puede pensarse fuera de los procesos de acogida y hospitalidad. [...] Pero además, debe tender a formar sujetos autónomos en las diferencias, un sujeto comunitario por sobre el sujeto moderno e individual, recordando que el otro es con quien teje y reteje historia y vida (Quintar, 2018, e040).

En esta dirección, la Didáctica específica de las Artes Visuales configura un ámbito nodal, de cruces y encuentros para abordar experiencias que transitan e investigan la enseñanza entre el individuo y el colectivo. Desde esta arena, a

continuación se presentan, brevemente, tres núcleos de indagación/ acción que se desarrollan con estudiantes de formación docente: Colectivos de Memoria; Colectivos de miradas y Colectivos de creación didáctica¹.

Colectivos de memoria. Poner el cuerpo

La acción artística conocida como “El Siluetazo” (1983) constituye un punto de referencia fundamental en la historia y la enseñanza de los procesos de Memoria en Argentina. Esta producción pública participativa marcó – en especial para quienes intervinimos físicamente – la inscripción simbólica en los colectivos de lucha por los Derechos Humanos. Cuarenta años más tarde, en un clima político negacionista de los crímenes de la dictadura y ante jóvenes estudiantes nacidos en democracia, es preciso repensar cómo enseñamos la temática Arte y Memoria y de qué modos convocamos a las nuevas generaciones, a los futuros docentes, a convertir el pasado en acciones para el presente.

Hacia finales de la dictadura cívico-militar (1976-1983), el 21 septiembre de 1983, por iniciativa de los artistas Julio Flores, Guillermo Kexel y Rodolfo Aguerreberry- con el acuerdo de las Madres de Plaza de Mayo- se realizaron siluetas como una forma de representar a los desaparecidos durante la dictadura.

Durante la III marcha de la Resistencia, aún en dictadura, esta práctica artístico-política, conocida como “El Siluetazo” tuvo una enorme envergadura y visibilidad en el espacio público. La acción consistió en el trazado del perfil del cuerpo de una persona recostada sobre un papel extendido en el suelo. Para ello se repartieron entre los manifestantes rollos de papel, aerosoles, pintura y pinceles. Fue común la inscripción de consignas y leyendas sobre el mismo soporte de las siluetas, como por ejemplo: “Aparición con vida”, “¿Dónde está?”, “Cárcel a los genocidas”, “Ni olvido ni perdón” y “30.000 desaparecidos”, entre otras. Las siluetas fueron pegadas en los muros de los edificios cercanos a la Plaza de Mayo.

La iniciativa buscaba volver cuantificable el espacio físico que ocuparían entre nosotros los treinta mil cuerpos desaparecidos. La idea de cuantificar es el disparador de este recurso visual que las Madres asumieron como propio y que se concretó con el trabajo colectivo de una multitud de jóvenes dispuestos, literalmente, a poner el cuerpo, a prestar su huella al ausente. “Poner el cuerpo” en “El siluetazo”, según Ana Longhoni (2014) es prestarle el cuerpo, el aliento vital a otro cuerpo que no está para que, de alguna manera, esté presente. La consigna que aglutinaba en ese momento al movimiento de Derechos Humanos era “Aparición con vida” y las siluetas fueron la concreción visual de ese reclamo. Este potente recurso gráfico se instaló y comenzó a replicarse en otras partes de la Argentina (Figura 2).

Figura 2 – Fotograma de “imágenes narradas. El Siluetazo”



Fuente: Canal de video del Espacio Memoria y Derechos Humanos [Ex ESMA].
Disponible en: <https://www.youtube.com/@espaciomemoria>

Vale preguntarnos, en términos didácticos: ¿qué sentidos asume en la actualidad el Siluetazo?, ¿cómo comprenden nuestros jóvenes estudiantes estas imágenes?, ¿cómo transmitir genuinamente su potencia creadora colectiva? ¿Tiene sentido replicar literalmente esta acción? ¿Qué significa hoy prestar/ poner el cuerpo?

Habilitar las voces y miradas de los otros es la única forma propiciar la reflexión colectiva; es preciso democratizar la palabra para que los sujetos se inscriban en los procesos sociales de memoria, en los colectivos de memoria; pero también para que puedan encontrar formas propias del recuerdo vinculadas a sus experiencias vitales. Según Elizabeth Jelin (2000), esto se logra democratizando la memoria o, en palabras de Tzvetan Todorov (2000), cuando no se la usa de manera literal el pasado y se convierte en un principio de acción para el presente. Memoria como una tarea que cada generación asume con sus propias preguntas, pero con la certeza de ejercicio compartido. Educar para el “nunca más” no implica abocarse solamente a la condena moral de los crímenes cometidos, sino también interrogar el pasado desde el presente.

Resultan habituales las referencias al arte como medio para, como parte de la caja de herramientas para la transmisión del pasado reciente. Pero esta visión instrumentalista, supone una serie de interpretaciones, representaciones conceptos ya formados y listos para usar, cuando en realidad se trata de herramientas que están formándose a sí mismas y en continuo proceso de transformación al igual que quienes las utilizan.

Desde esta perspectiva, convocamos a los futuros docentes a “Poner el cuerpo”, a conocer, transitar, situarse e involucrarse en los espacios convertidos en sitios de memoria. En la Ciudad de Buenos Aires las memorias esbozan un territorio de huellas y marcas. Los pañuelos blancos estampados alrededor de la pirámide, en la Plaza de Mayo, los centros de detención recuperados, los murales y las placas recordatorias en colegios, facultades, hospitales, oficinas y comisarias, las baldosas conmemorativas de los militantes populares instaladas en los barrios de la ciudad, “son homenajes surgidos de la propia sociedad en recuerdo de los asesinados y los desaparecidos por la acción criminal del Estado, [...] por todos lados se despliega la voluntad de nombrarlos, de reintegrar esas vidas, y esas muertes, en un

reconocimiento que los vuelve a situar en los lugares en los que vivieron, trabajaron o militaron” (Vezzetti, 2010, p. 107).

Las políticas de memoria se inscriben en políticas culturales más amplias y dan cuenta de cómo una sociedad se responsabiliza de su pasado. En la actualidad, la construcción y el sostenimiento de la memoria viva se materializan, no sin conflicto y en permanente lucha, a través de la incorporación de la historia reciente en los diseños curriculares, publicaciones, actos y numerosas expresiones culturales y artísticas muchas de las cuales se desarrollan en el espacio público.

El Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado es un lugar de memoria, fue creado por Ley en el año 1998 y constituyó una experiencia inédita de participación conjunta de organismos de derechos humanos, la Universidad de Buenos Aires y el Poder Ejecutivo y Legislativo de la Ciudad. Es un espacio público de catorce hectáreas de extensión, ubicado en la franja costera del Río de la Plata de la Ciudad de Buenos Aires (rio al que fueron arrojados cientos de personas, aun vivas, en los denominados “vuelos de la muerte”). Se erige como un lugar de memoria que conjuga el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado con la contundencia de sus cuatro estelas y treinta mil placas donde están inscriptos los nombres de los desaparecidos y asesinados por el accionar represivo estatal; una serie esculturas e instalaciones del Programa de Arte Público y la sala PAYS (Presentes Ahora y Siempre). Este espacio no pretende cerrar heridas ni suplantar la verdad y la justicia, sino constituirse en un lugar de recuerdo, homenaje, testimonio y reflexión.

Como parte de la asignatura Didáctica de las Artes Visuales, luego del trabajo en clase con imágenes del Siluetzao y otros archivos visuales de Memoria; convocamos a las-os estudiantes a visitar el Parque de la Memoria. En su gran mayoría es la primera vez que asisten a este sitio. Los-as invitamos a recorrer, recabar información, realizar registros fotográficos, gráficos, escritos, sonoros (Figura 3). Proponemos seleccionar algunas de las obras situadas en el Parque y detenerse con tiempo a mirar, a pensar,

a estar presentes allí. En un próximo encuentro, ya en el aula se comparten en el grupo total los registros, impresiones, sensaciones e inquietudes. En todos los casos, los-as estudiantes refieren el impacto de la experiencia física en el espacio del Parque, el encuentro con las obras, los miles de nombres escritos, lo que ya sabían, “lo que no sabíamos”... la inmensidad del río, las charlas con sus familias al volver a casa, las nuevas preguntas. A partir de esta experiencia es posible abrir el diálogo y propiciar un proceso de intercambio y escucha atenta que articula lo biográfico y lo común; una ronda de memorias que se va entrelazando desde lo individual hacia la Memoria social compartida. El trabajo realizado anteriormente con los archivos visuales se resignifica tras haber involucrado los propios cuerpos en la visita. Así, con la emoción aún resonando y el lazo común de lo compartido, comenzamos a analizar propuestas educativas y a debatir acerca de las artes y las pedagogías de la Memoria.

**Figura 3 – Registro fotográfico realizado por estudiantes en el Parque de la Memoria 2023.
Epígrafe: 30.000 Nicolás Guanini. “El retrato del padre del artista se desmaterializa a medida que uno se va corriendo del punto de vista ideal”**



Fuente: Fotografía de F. Cólica, M. Herrero, G. Palkovic.
Archivo Cátedra D.A.V. UNA.

Colectivos de Miradas. Un sensorium didáctico

Las prácticas ligadas al mirar y a la observación sistemática de imágenes usualmente se enseñan como habilidades personales que los docentes deben aprender individualmente. Sin embargo, la mirada, los modos de ver están atravesados, condicionados fuertemente por lo social, por comunidades de intereses, intenciones y también de deseos. En el marco de la postdigitalidad, signada por la saturación de imágenes digitales, la fragmentación y la complejidad creciente para sus abordajes sistemáticos, nos preguntamos en la investigación didáctica: ¿cómo enseñamos a mirar con sentidos propios y a la vez compartidos? ¿Es posible crear redes de miradas? ¿Hay formas de ver atravesadas por el oficio de enseñar?

La visión humana tiene una historia personal, aprendemos a leer las imágenes casi al mismo tiempo que aprendemos a hablar en el proceso de socialización de los primeros años de vida. Pero la visión también tiene una historia social, condicionada por las convenciones de cada cultura y cada época.

En la percepción humana intervienen tres factores: el factor fisiológico, determinado por las características biológicas de nuestra especie, se trata del equipamiento sensorial programado genéticamente que habilita el funcionamiento del cerebro y de la vista; el factor cultural o sociocultural, determinado por las tradiciones, las convenciones y los hábitos compartidos, que remiten a la historia del grupo social al que pertenece el sujeto perceptor; el factor individual, determinado por los condicionamientos personales y subjetivos, por las singularidades derivadas de la historia personal del sujeto, tanto en el plano orgánico como en el psicológico, que genera una determinada escala de valores, expectativas, preferencias, aversiones, etcétera. En la misma dirección y ampliando sus alcances, José Luis Brea (2005), define la visión como “actos de ver” que son el resultado de un espeso trenzado de operadores textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos,

burocráticos, institucionales. También son parte de los actos de ver los intereses de raza, género, clase, diferencias culturales, grupos de creencias o afinidades.

Hacia las primeras décadas del Siglo XX, Walter Benjamin analizó la modernidad como una crisis de la percepción, cómo nuestras experiencias y nuestras capacidades físico-cognitivas se modifican en el marco de la fábrica, la ciudad, la incipiente cultura de masas. Benjamin utilizó el término *sensorium* para hacer referencia al aparato sensorial humano, con todos sus sentidos, pero configurado y organizado en una época determinada; el *sensorium* humano no es universal sino cultural. Años más tarde, Marshall McLuhan va más allá y sostiene que la tecnología no modifica el *sensorium* humano sino que es una extensión de este (Fernández Polanco, 2012).

Mirar siempre es una acción situada, al pensarla en la posdigitalidad y a la vez en el marco de la formación docente, nos animamos a bocetar/imaginar la idea de un *sensorium* didáctico, un aparato sensorial atravesado por la buena enseñanza (Litwin 2008), un *sensorium* humano de/para educadoras-es, capaz de abordar el mundo sensible y en especial el universo de las imágenes y las obras de arte con propósitos formativos, asumiendo sus múltiples y complejos sentidos.

Para construir colectivamente este *sensorium* didáctico es preciso investigar, experimentar, diseñar teorías y prácticas transitando varios campos disciplinares. Las imágenes, y en especial las de arte, no poseen significados esenciales, intrínsecos, que debemos entregar a los estudiantes, estos significados se construyen y disputan socialmente. Las posibles lecturas de las obras en el marco de la formación, pueden ser entendidas como parte de lo que Nicos Hadjinicolaou (1981) ha definido como “fortuna crítica”, es decir las reacciones ante una obra de diferentes espectadores a lo largo de la historia. La obra es susceptible de desencadenar juicios diversos y estas lecturas son una parte constitutiva del objeto. En la misma dirección, la mirada desde y para la enseñanza enriquece y nutre no sólo el objeto que es mirado, sino también a los educadores-as que expanden sus posibilidades didácticas.

Desplegar y compartir la mirada

En diversos espacios de formación docente, en especial en el posgrado, los docentes refieren la falta de tiempo para las imágenes, la necesidad de contar con horas para buscar, mirar, explorar y encontrar sitios confiables o visitar museos. Los docentes señalan también la subvaloración institucional de estas tareas que no producen registros documentales, tangibles. Del trabajo en talleres con profesores y profesoras surge la necesidad y el deseo de compartir los recorridos, exploraciones, hallazgos, fondos o archivos encontrados (Augustowsky, 2018).

A fin de explicitar y valorar las instancias de reflexión didáctica con las imágenes y atendiendo a la necesidad de sistematización de la información (tanto sobre las imágenes como sobre sus posibles usos/intervenciones) proponemos a los estudiantes la elaboración de álbumes/colecciones de imágenes con propósitos específicos de enseñanza. En estas pequeñas colecciones las imágenes cuentan con sus epígrafes habituales y además con una "Etiqueta didáctica".

La etiqueta didáctica es un dispositivo sencillo (que surge del trabajo con profesores) y permite:

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

Figura 4 – Ejemplo de etiqueta didáctica

Álbum: La vida de las mujeres en Argentina 1940-1950



Epígrafe

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

Nombre o contenido: Fotomontaje. Los sueños de evasión.

Lugar y año: Buenos Aires. Revista Idilio Nº 84. Febrero 1950.

Técnica: fotomontaje; fotografía blanco y negro.

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

Etiqueta didáctica

Nivel: Profesorado/Universitario.

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

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

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



Fuente: archivo de la autora.

Luego de esta instancia de trabajo individual, son numerosas las formas de articulación que proponemos: crear varias etiquetas sobre una misma imagen, buscar diálogos, agrupamientos alternativos, contextuales, narrativos, generar archivos y álbumes temáticos entre otras. Trazamos en muros digitales o materialmente (con hilos, cintas, marcadores) conexiones y afinidades. Convocamos a los-as estudiantes a mirar juntos desde las diferencias, mirar juntos para comprender más, para crear más, para aprender a observar a contrapelo de las visiones hegemónicas, autoritarias. Desplegar la mirada propia y enriquecerla al ponerla en relación, al compartirla. Se trata de ensayos, búsquedas, para hacer visibles las investigaciones y reflexiones personales a fin de construir, de manera no unívoca, un *sensorium* didáctico compartido.

Colectivos de creación didáctica. La clase imaginada

La planificación de la enseñanza constituye un contenido ineludible en el campo de la Didáctica y la formación de futuros docentes. Es un tema de preocupación para maestras y maestros cuando inician su trabajo en las escuelas y es además una exigencia de directivos, coordinadores, supervisores en diferentes instancias. Planificar es una de las tareas y habilidades que integran el conocimiento y la actuación docente. Usualmente también se concibe como una práctica de gestión individual.

Desde sus orígenes – marcados por la racionalidad técnica de principios del S. XX – hasta nuestros días, la planificación ha sido objeto de numerosas revisiones. En la actualidad, las didácticas críticas señalan las limitaciones de los modelos tecnicistas y postulan redefiniciones conceptuales superadoras que enfatizan sus componentes procesuales, flexibilizan sus formulaciones y ponderan sus aspectos constructivos, reflexivos.

Sin embargo, en las prescripciones curriculares, las pautas de regulación sobre el trabajo docente, las dinámicas y modos de comunicación institucionales aún perviven

los formatos estandarizados y los usos burocráticos de la planificación de la enseñanza. De esta manera, la planificación producto/documento administrativo queda escindida de la planificación como acción proyectual, imaginativa, como una instancia creativa.

Imaginar un proyecto de enseñanza artística implica investigar, estudiar, probar materiales, técnicas, experimentar. Para crear y no reproducir fórmulas metodológicas (que suponemos con garantía de éxito o brindan seguridad) es necesario transitar experiencias diferentes a las que yo transité como alumno, alumna en mi propia biografía escolar. Necesito probar, tengo que “verme” haciendo algo que quizás nunca hice. Así, resulta imprescindible: hacer preguntas, reconocer inquietudes y deseos, ir a museos, revisar catálogos, mirar obras, ver videos, pensar el uso del espacio, decidir los usos del tiempo. Las exploraciones e intercambios con compañeros, las consultas con colegas son siempre enriquecedores, en muchos casos imprescindibles.

¿Puede la creación didáctica colectiva confrontar/luchar mejor contra la reproducción de prácticas hegemónicas, obsoletas, banales? ¿Es posible propiciar colectivos creativos en la formación docente, en universidad?

La facultad humana de crear ha sido un tema de preocupación constante a lo largo del tiempo y ha generado aproximaciones desde distintos ámbitos de las ciencias humanas: la filosofía, la estética, la historia de las ideas, la antropología, la psicología y la pedagogía. La noción de “creatividad” es una construcción cultural sujeta a los cambios y contingencias de la historia.

Dos nociones ayudan a reflexionar sobre creatividad situada en relación con la formación didáctica y el lugar de lo colectivo: la creatividad re-distribuida y la creatividad re-articulada. En la actualidad, en sociedades atravesadas profundamente o inmersas en el universo digital, ya no es posible referirse a la creatividad como un fenómeno que surge de la nada o adscribir a definiciones de lo creativo en términos absolutos. La creatividad sucede y se evidencia en instancias

de reciclaje, fenómenos de mezcla, apropiación, redistribución que caracterizan una parte significativa de la cultura contemporánea (García Canclini, 2013).

Hoy, más que en otras épocas, el arte se nutre de otras artes, desplaza técnicas, resignifica contenidos, indaga nuevas formas de relación con el público. Estas instancias conciernen no solo a la producción artística, sino también a la reflexión, a la re-creación y a la educación. En algunos casos, actores como curadores, críticos, académicos constituyen parte de las obras, esto modifica también los posibles escenarios de circulación.

Néstor García Canclini (2013) encuentra en la impronta tecnológica un elemento decisivo en estos cambios con el pasaje del *homo sapiens* al *homo videns* y al *homo sampler*. La cantidad de imágenes digitales tomadas en la última década supera a las tomadas desde la invención de la fotografía hasta finales del siglo XX. Se han modificado los procesos de producción y circulación en el campo de las letras con nuevos procesos de lectura y de escritura y la mezcla en lo musical es considerada por algunos como un nuevo instrumento.

Las nuevas formas de producir generan debates en relación con lo viejo, lo nuevo, la autoría, el plagio; la validez de la producción con Inteligencia artificial. Estas formas resultan especialmente disruptivas e inquietantes para los sistemas formales de enseñanza donde la autoría, la originalidad y la evaluación individual siguen siendo categorías que configuran prácticas educativas.

En la misma dirección, George Yúdice (2013) postula la idea de una creatividad re-articulada y establece, a grandes rasgos, dos modelos en lo que refiere a la distribución de la creatividad. Por una parte, el modelo de las grandes empresas, el modelo propietario para la búsqueda de grandes ganancias mediante productos protegidos por derechos de autor. Por otra parte, los modelos alternativos que se orientan a la solidaridad y a la creación de redes interculturales complejas que fortalecen el tejido de las culturas locales. Cada uno de estos

genera valores y modos de ser. El autor analiza críticamente el concepto de *copyright* como instrumento de dominio y analiza algunos proyectos culturales alternativos entendidos como buenas prácticas de creatividad re-articulada en América Latina y en África. Yúdice (2013) propone generar modelos de distribución de la creatividad orientados a la cooperación y a la construcción de redes, crear sistemas abiertos para favorecer el intercambio y la innovación, acciones en las que asigna un lugar preponderante a la formación y la educación.

Desde esta perspectiva de creatividad re-articulada y re-distribuida abordamos las tareas de planificar, de anticipar la enseñanza. En el caso de la formación inicial docente, nuestros jóvenes estudiantes deben imaginar que habrá un aula o taller con niños y niñas y que ellos mismos serán los docentes. Desde esta premisa los convocamos a crear planificaciones visuales, “la clase anticipada/imaginada” de manera grupal; a entrenarse en la alegría de inventar con otros y también a ser flexibles, lidiar con el disenso y la negociación. Así, deberán:

- a) Anticipar, crear, diseñar un proyecto de trabajo para el Nivel Primario de manera grupal e incluyendo en esta trama todos los saberes comunitarios, territoriales (personas e instituciones) que el proyecto requiera.
- b) Exhibir todos los procesos de indagación y exploración visuales, materiales, objetuales, lecturas, visitas, que llevaron a cabo para diseñar sus planificaciones.

Desde 2022, tomamos como un eje de contenido para esta tarea una serie de artistas y prácticas contemporáneas vinculadas con la crisis climática y las problemáticas ambientales en Sudamérica, con énfasis en aquellos artistas cuya obra se expone en espacios accesibles para los estudiantes. Entre otros, abordamos el trabajo de Mónica Girón, Mónica Millán, Romina Orazi, Regina Silveira, Delcy Morelos, Pablo Lapadula, Paula Senderowicz, Romina Orazi.

Las clases imaginadas por los estudiantes involucraron un verdadero laboratorio de indagación científica, artística y didáctica. Los estudiantes además de

las muestras de arte visitaron la reserva ecológica de la ciudad, el jardín botánico, viveros, parques, el museo de Ciencias Naturales, agrupaciones ecologistas. Para conocer más sobre las prácticas textiles las madres, vecinas y abuelas fueron guías privilegiadas; prestaron manteles, tijeras, revistas, enseñaron a tejer y bordar. Además de material bibliográfico y audiovisual, muchos estudiantes realizaron intercambios con algunas artistas a través de sus redes sociales.

La comunicación en clase de estos procesos se plasmó en planificaciones visuales digitales y analógicas, instaladas y performáticas. Los-as estudiantes realizaron y exhibieron pruebas con tintes y aromas, ensayos con semillas, exploraciones territoriales, matéricas y simbólicas. Las planificaciones mostraron los procesos de un trabajo grupal que expandido en la comunidad generando una trama de lo colectivo que trasciende las aulas de la universidad (figuras 5 e 6).

La creatividad didáctica se despliega y expande de manera colectiva, rearticulada y redistribuida.

Figura 5 – Planificación instalada. Procesos de exploración textil para la Escuela Primaria a partir del obra de la muestra *Guyra ka'aguye* de Mónica Millán



Fuente: Fotografía de las estudiantes Valentina Sessa y Sol Álvarez. Archivo D.A.V. UNA.

Figura 6 – Planificación libro. Acciones botánicas y arte para la Escuela Primaria a partir de la obra de Romina Orasi



Fuente: Archivo Cátedra D.A.V. UNA.

A modo de cierre y para seguir andando

Nuestras prácticas de enseñanza son herederas de una larga tradición que piensa la labor docente en solitario y el aprendizaje como un proceso individual. El pasaje de lo individual a lo colectivo requiere no sólo un plural discursivo, sino también de una *práxis* educativa que le dé sustento, contenido y sentido.

Las prácticas de enseñanza colectivas en los ámbitos de la formación docente requieren investigación, experimentación y también producción teórica. La Didáctica de las Artes Visuales demarca un territorio curricular y disciplinar especialmente propicio para esta tarea.

Lo colectivo no solo es estar juntos, involucra procesos simbólicos, tramas que se van urdiendo a lo largo de meses de trabajo. Se presentaron hasta aquí tres nodos conceptuales para abordar lo colectivo: Colectivos de Memoria; Colectivos de Miradas y Colectivos de creación didáctica.

Los procesos de registro sistemático y análisis de las experiencias realizadas van posibilitando, en un movimiento espiralado entre teoría y empíria, postular categorías didácticas que sostengan y alienten lo colectivo, lo compartido desde las diferencias. Estas búsquedas son, en palabras de Quintar y Zemelman, “pedagogías de cauce y río”, capaces de sentar bases sólidas en un fluir constante

de crecimiento y de cambio, formas de educar que están formándose a sí mismas y en continuo proceso de transformación al igual que quienes las utilizan.

Nota

- ¹ Los proyectos de investigación acción “La clase imaginada” y “Sensorium didáctico” se realizan en el marco de la Cátedra de Didáctica de Artes Visuales I y II, Formación Docente - UNA.

Referencias

- AUGUSTOWSKY, Gabriela. Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta - analítico. *Hipertextos*, Buenos Aires, v. 6, n. 10, p. 92-109, jul/dic. 2018. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos/article/view/6274>. Acceso em: 12 maio. 2024.
- BREA, José Luis (coord.). *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal, 2005.
- CAMILIONI, Alicia, DAVINI, María Cristina y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Supervivencia de las luciérnagas*. Madrid: Abada Editores, 2012.
- FERNÁNDEZ POLANCO, Aurora. Ver a distancia. En: AZNAR, Yayo; MARTÍNEZ, Pablo (eds.). *Lecturas para un espectador inquieto*. Madrid: Ed. Yayo Aznar y Pablo Martínez, CA2M, 2012. p. 35-67.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. La creatividad redistribuida: un encuentro. En: GARCÍA CANCLINI, Néstor; VILLORO J. (coords.). *La creatividad redistribuida*, México: Siglo XXI-Embajada de España en México. 2013.
- HADJINICOLAU, Nicos. *La producción artística frente a sus significados*. México: Siglo XXI, 1981.
- JELÍN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2000.
- LIWTIN, Edith. *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- LONGONNI, Ana. *Otras formas de activismo político*. Cuerpos desobedientes. Ponencia presentada en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, durante el Seminario “Poner el cuerpo”, 2014. Disponible en: <https://www.revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=26>. Acceso, 26 jun. 2024.
- QUINTAR, E. Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, [S. l.], v. 12, n. 13, p. e040, 2018. DOI: 10.24215/23468866e040. Disponible em: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose040>. Acceso em: 26 jun. 2024.
- SALCEDO, Javier. Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 31, n. 1, p. 119-133, 2009. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.
- TODOROV, Tzevetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

VEZZETTI, Hugo. Espacios y Nominaciones. En: BIRLE, Peter y otros (Eds.) *Memorias urbanas en diálogo*: Berlín y Buenos Aires. Buenos Aires: Fundación Heinrich Böll Cono Sur. Buenoslibros, 2010.

YÚDICE, George. La creatividad rearticulada. En: GARCÍA CANCLINI, Néstor; VILLORO J. (coords.), *La creatividad redistribuida*. México: Siglo XXI-Embajada de España en México, 2013.

Gabriela Augustowsky

Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Titular Regular de Didáctica de las Artes Visuales en el Área de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes y es Directora del Postítulo Docente "Recursos y Mediaciones artísticas para la enseñanza" (FD-UNA). Se desempeña como Profesora de Posgrado en el Doctorado en Artes UNA; Carrera de Formación Docente y Programa de Doctorado FADU-UBA y en la Especialización en Pedagogías de la Imagen UNAHUR. Como docente invitada dicta seminarios y cursos en UNR, UNCUIYO, Flacso (Argentina); ORT, Udelar (Uruguay); UTP (Colombia). Investiga en el campo de la enseñanza de Artes Visuales, el espacio escolar y la Pedagogía Audiovisual. Ha desarrollado programas y proyectos de innovación didáctica: "Buenos Aires en la escuela" (Gobierno Ciudad de B.A. 2005-2010); "Vivir juntos en las Aulas" (Canal de TV Encuentro, Paka Paka - Unicef. 2010-2012). Es miembro fundadora de EnRede (Red Internacional de Investigación en Artes y Educación Artística). Es autora de numerosos artículos académicos y libros destinados a la formación docente, entre estos: *Las paredes del aula* (Ammortu 2005); *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (Tinta fresca 2008); *El arte en la Enseñanza* (Paidós 2012); *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores* (Paidós, 1º Premio al libro de Educ. Obra Teórica F. El Libro 2018). *Territorios de la educación artística en Diálogo*, Co-Coord. (UNA 2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9416-8629>

E-mail: gpaugustowsky@gmail.com

Currículo: <https://independent.academia.edu/GabrielaAugustowsky>

*Recebido em 03 de agosto de 2024
Aceito em 16 de setembro de 2024*

