

Institucional

Autoridades Facultad de Arte

Decana: Lic. Daniela Ferrari

Vice Decana: Mg. Claudia Castro

Secretaria de Investigación y Posgrado: Mg. Claudia Castro

Secretaria Académica: Dra. Julia Lavatelli

Coordinadora Académica: Prof. Pilar Jaureguiberry

Coordinadora de CDAB: RIAA Yanina Jensen

Secretaria de Extensión: Prof. Sofía Chéves

Coordinadora de Extensión: Prof. Erika Vidal

Secretario General: Prof. Alcides Julio Cicopiedi

Editor responsable:

**Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires.**

Decana: Lic. Daniela Ferrari

Vice Decana: Mg. Claudia Castro

Secretaria de Investigación y Posgrado: Mg. Claudia Castro

Consejo Editorial

Titulares:

Mg. Judit Goñi

Dr. Sebastián Huber

Dra. Luciana Sastre

Prof. Cecilia Wulff



Suplentes:

Mg. Marcela Bertoldi

Lic. Esp. Silvio Torres

Dr. Daniel Giacomelli

Prof. Javier Castillo

Comité Académico:

Dr. André Carreira - Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil

Dra. Rafaela Scardino -Universidade Federal do Spiritu Santo - Brasil

Dr. David Osvaldo Eudave Rosales - Universidad de Guanajuato -
México

Dra. María Valdéz - UNA - UNQ - Argentina

Dr. Mauricio Tossi - UBA - Argentina

Dra. Ester Trozzo - UNCUIYO- Argentina

Dr. Jorge Dubatti - UBA - Argentina

Dra. Mabel Brizuela - UNC - Argentina

Dra. Ángeles Smart - UNRN - Argentina

Dra. Julia Lavatelli - UNICEN - Argentina

Dra. María Cristina Dimatteo - UNICEN - Argentina

Dr. Juan Manuel Urraco Crespo - UNICEN - Argentina

Dra. Emilia Zarini Libarona - UNICEN - Argentina

Dr. Mauricio Gutiérrez- UNICEN - Argentina



Equipo Editorial

Gestión plataforma OJS: Prof. Claudia C. Speranza y Lic. Aníbal Minnucci

Administrador OJS y soporte técnico: Tec. Matias Colavitta

Coordinador Sección Cartografías Graduadas: Prof. Andrés Carrera

Diseño general de tapas: Huién Rebollo Neira y Jimena Soldani

Diseño de tapas adaptado a cada número: Alicia Cavalleri

Coordinación Dossier # 36:

Mg. Marcela Bertoldi y Dra. María Cristina Dimatteo

Coordinación Número # 36:

Mg. Judit Goñi

Coordinación Sección Dramaturgias:

Dr. Sebastián Huber

Gestión y edición OJS, corrección de estilo y maquetación:

Aníbal Minnucci y Claudia C. Speranza.



Presentación

El número 36 de la Revista La Escalera, se encuentra coordinado por la Mgtr. Judit Goñi y se compone por:

El Dossier *La Investigación en Educación Artística en Iberoamérica*, coordinado por la Dra. Cristina Dimatteo y la Mgtr. Marcela Bertoldi. En este se propone una actualización del Estado del Arte de la investigación en Educación Artística como campo disciplinar centrado en la enseñanza y el aprendizaje tanto en espacios escolarizados como por fuera de la escolarización, de las artes visuales, escénicas, audiovisuales, musicales entre otros.

Dos artículos libres. El primero, *Arte e infancias: abriendo puertas para apreciar y producir desde la Música y las Artes Visuales* cuyas autoras son Nancy Iannone y Verónica Canciani, pertenecientes al Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Centro Asociado CICPBA. El segundo, *Repertorios para infancias: un estudio sobre las implicancias musicales y político pedagógicas en la selección del repertorio para las clases de Música en el Jardín de Infantes* de Micaela Juan Baraybar de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

El artículo *Arte e infancias: abriendo puertas para apreciar y producir desde la Música y las Artes Visuales*, sistematiza una experiencia pedagógica interdisciplinaria en el marco de dos asignaturas pertenecientes a la carrera de Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial en Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Los equipos de las cátedras de Música y de Plástica trabajaron con la implementación de instalaciones artísticas inmersivas por parte de estudiantes. En esta presentación se



analiza la experiencia desarrollada recuperando las voces de los/as estudiantes.

El siguiente artículo, *Repertorios para infancias: un estudio sobre las implicancias musicales y político pedagógicas en la selección del repertorio para las clases de Música en el Jardín de Infantes*, analiza repertorios musicales para ser trabajados en las clases del Nivel Inicial; entendiendo que la selección del mismo involucra un posicionamiento político pedagógico e interviene en la constitución subjetiva del estudiantado. El texto desarrolla un análisis tanto musical como de la letra de tres canciones seleccionadas tanto por su frecuente utilización como por la posible vinculación con contenidos del Diseño Curricular.

En este número se incluye la Reseña del texto *Aproximaciones al psicodrama* de Damián Kaplan (2023), escrita por Erika Vidal. La autora de la reseña indica que el libro aporta un recorrido por la historia del Psicodrama en Argentina a la vez que resalta una contribución de saberes al campo de lo grupal.

Para finalizar el número se presenta el texto dramático “Saber nadar” con autoría de Paula Fernández y Jerónimo Ruíz, ambos docentes e investigadores de la casa para la sección Dramaturgias coordinada por el Dr Sebastian Huber.

Consejo Editorial
Secretaría de Investigación y Posgrado
Agosto, 2026

Presentación del Dossier

La investigación en Educación Artística en Iberoamérica

Mg Bertoldi, María Marcela¹
Dra Dimatteo, María Cristina²

El presente Dossier se propone reunir investigaciones en Educación Artística en Iberoamérica. Tiene como propósito dar a conocer este campo de estudios novedoso y potente, con amplios trabajos que dan cuenta del creciente interés en el área, no sólo en Argentina sino en otros países de Iberoamérica. Al tratarse de un ámbito emergente, es necesario encontrar espacios propios dentro del mundo de la investigación académica, algo complejo si consideramos que interactúa con otras disciplinas y áreas de conocimiento y aborda temas en los que convergen la investigación sobre/en y para las artes, la educación o las ciencias sociales.

La iniciativa de esta convocatoria responde a nivel iberoamericano a la creciente relevancia adquirida en actualizar el estado del arte de las investigaciones en Educación Artística. Tal es así que el Núcleo de Investigación “Teatro, Educación y Consumos Culturales” de la Facultad de Arte (UNICEN) propicia la producción educativa/artística desde una visión contextualizada de la sociedad

¹ Directora proyecto de investigación núcleo TECC, Facultad de Arte, UNICEN. Investigadora Categoría III. Profesora adjunta en el Profesorado de Teatro. Facultad de Arte, UNICEN bertoldimarcela@gmail.com

² Directora núcleo TECC, Facultad de Arte, UNICEN. Investigadora Categoría I. Profesora titular en el Profesorado de Teatro. Facultad de Arte UNICEN. mcdimatte@gmail.com



en toda su complejidad, considerando los nuevos discursos artísticos y su incidencia en la educación.

Se entiende a la Educación Artística, como un campo de estudio centrado en la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales, escénicas, audiovisuales, musicales y un amplio abanico de posibilidades y abarca el desarrollo de habilidades, conocimientos y la apreciación de las prácticas artísticas para lograr un pensamiento crítico a través de las diversas manifestaciones artísticas. También, como campo de prácticas, la Educación Artística forma parte del conjunto de prácticas educativas de una sociedad destinadas a formar a la población en relación con el arte y lo artístico y, en buena medida, brindada a través de las escuelas. La denominación Educación Artística alude a la enseñanza escolarizada de disciplinas artísticas. Por lo tanto, supone la transmisión de unos saberes artísticos en el contexto de la educación formal como parte de los propósitos de las políticas educativas, que se materializa en las acciones educativas sistematizadas en instituciones sociales especializadas como son las escuelas, tal como fue concebido el sistema educativo moderno. Sin embargo, lo que se entiende corrientemente por Educación Artística y por “lo artístico”, lo que queda incluido bajo esta denominación, refiere a universos más amplios de lo que efectivamente se enseña en la escuela. Sostenemos entonces, que el campo al que hacemos referencia es un territorio de intersección entre las acciones educativas destinadas a la formación de la población y el campo del arte, de las prácticas artísticas, del que proceden los conocimientos especializados sobre los que se busca informar o transmitir. Entendemos, por tanto, a la Educación Artística como una intersección entre el campo educativo y el campo artístico.



Con el propósito de organizar las contribuciones que integran este dossier, sus coordinadoras proponen agrupar los artículos en dos ejes temáticos. El primero reúne trabajos centrados en la **formación docente en arte**, mientras que el segundo aborda la **investigación en arte en contextos diversos: identidad, memoria y territorio**. Esta organización busca poner de relieve los diálogos, tensiones y problemáticas compartidas que atraviesan las investigaciones aquí reunidas.

El primer eje congrega contribuciones que, desde diferentes perspectivas teórico- metodológicas y a partir de experiencias situadas, reflexionan sobre la formación docente en arte y los desafíos que enfrenta en los contextos educativos contemporáneos. Los numerosos trabajos recibidos invitan a revisar los modos de enseñar, aprender e investigar en educación artística, recuperando la especificidad de las prácticas artísticas y su potencial para producir conocimiento.

En esta línea, María J. Apezteguía, procedente de la Facultad de Artes de la Universidad de la República (Uruguay), EN “Formación docente y metodologías propias del pensamiento artístico: hacia una epistemología situada de la Educación Artística” propone una reflexión sobre la formación docente y las metodologías propias del pensamiento artístico como dimensiones inseparables del campo de la educación artística. A partir del análisis de experiencias institucionales desarrolladas en Argentina, Chile y Uruguay, la autora contribuye a la construcción de una epistemología situada para la formación en artes.

Desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, Javier Albar Mansoa, Susana López Vilanova y Lorena López Méndez presentan “Imaginarios contemporáneos de la educación artística: prácticas situadas, relacionales y socialmente vinculadas”. Mediante el análisis de



cincuenta relatos elaborados por estudiantes de posgrado acerca de sus propias propuestas educativo-artísticas, los autores exploran los imaginarios que hoy configuran la educación artística, destacando el valor de las prácticas colaborativas, relacionales y comprometidas con su contexto social.

Las reflexiones sobre la formación docente continúan con el trabajo colaborativo de Helena Alderoqui, Beatriz Mastrángelo, María Guadalupe Neyra y Mariana Spravkin, quienes comparten en “Didáctica de las artes en contexto universitario. Una construcción a cuatro voces” una sistematización de la experiencia desarrollada en la cátedra Didáctica de las Artes de la Licenciatura en Artes de la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires, Argentina), con modalidad a distancia. El artículo recupera un proceso sostenido de construcción colectiva y reflexión pedagógica que acompaña el recorrido de la asignatura desde su creación hasta la actualidad.

También, desde una perspectiva reflexiva, Zulma Patricia Sánchez Beltrán presenta avances de una investigación en curso en “Sentidos de la educación artística plástica-visual en la era de los contextos digitales”. desde Colombia, la autora indaga los significados que adquiere la educación artística plástica - visual en el ámbito escolar contemporáneo, atendiendo a las transformaciones que introducen las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Alejandra Ferreira Pérez y David Ortega Camarillo, oriundos de México, en su trabajo “Pensar la práctica: proceso creativo interdisciplinario y reelaboración didáctica en la enseñanza de las artes” ofrecen una reflexión sobre la relación entre creación artística y práctica docente. A partir de una experiencia de formación de posgrado que articula danza y teatro, los autores analizan cómo una propuesta interdisciplinaria se



transforma al desarrollarse con diferentes cohortes de estudiantes, poniendo en diálogo los procesos creativos y la reelaboración didáctica.

Desde Argentina, Pablo Muruaga, docente e investigador de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, contribuye a este dossier con el artículo “La Educación Artística en los marcos de la didáctica contemporánea. Reflexiones acerca de las prácticas de formación docente en arte para concebir una didáctica otra”. En este trabajo, el autor propone una reflexión crítica sobre las prácticas de formación docente en arte, situando a la educación artística como una dimensión prioritaria para pensar una *didáctica otra*. A partir de este posicionamiento, problematiza los modos de abordaje, las formas de gestión y el sentido experiencial que adquiere la educación artística en los procesos formativos, al tiempo que plantea la necesidad de construir perspectivas didácticas renovadas, capaces de responder a los desafíos educativos y culturales del presente.

Cierra este primer eje el artículo de Cláudio Guilarduci, “El trabajo docente en la Superintendencia Regional de Educación de São João del-Rei, Brasil. Los profesores de Arte: un estudio de caso”, que presenta resultados de una investigación sobre las condiciones de trabajo de los docentes de arte en el contexto educativo brasileño. A partir de un estudio de caso, el autor aporta elementos para comprender las particularidades del ejercicio profesional y los desafíos que enfrentan quienes enseñan arte en la educación pública.

Estas contribuciones ofrecen un panorama amplio y diverso sobre la formación docente en arte en Iberoamérica. Más allá de la heterogeneidad de sus enfoques y contextos, todas ellas comparten la preocupación por pensar la educación artística como



un campo de producción de conocimiento, de construcción colectiva y de transformación de las prácticas pedagógicas.

El segundo eje de este dossier, titulado **"Investigación en arte en contextos diversos. Identidad, memoria y territorio"**, comprende artículos que dan cuenta plenamente del marco iberoamericano al incluir una muestra geográfica diversa examinando las intersecciones entre la creación artística, las instituciones culturales y los entornos sociales.

Los artículos demuestran que la educación artística en Iberoamérica no ocurre en el vacío, sino que se nutre y responde directamente a las particularidades de sus contextos originarios. De este modo, las siguientes páginas configuran un diálogo abierto sobre cómo la investigación artística sitúa sus prácticas en las realidades complejas de sus propias comunidades.

Por su parte, Richard Huerta, de la Universidad de Valencia (España) presenta "Arte, memoria y educación patrimonial en Iberoamérica: el proyecto Cementerios", investigación en la que plantea la idoneidad del cementerio como espacio privilegiado para fomentar la educación artística y patrimonial. A partir de un estudio centrado en el proyecto Cementerios, elabora una indagación que toma como metodología la Investigación Basada en Artes junto con la Autoetnografía, hibridando ambos métodos desde el paradigma de los estudios de caso.

En el artículo "El Mañana se Hace en la Calle: arte, educación y memoria en los Alrededores del Museo del Mañana", Diana Fagundes (Brasil) aborda la propuesta "El mañana se hace en la calle" (2023), como parte del Museo en la Calle, un proyecto del Programa de Educación del Museo del Mañana. Para ello se basó en el tema de la Primavera de Museos de ese año - "Memoria y Democracia: personas LGBTQIA+, indígenas y quilombolas" - y



avanzó también hacia la reflexión sobre las personas con discapacidad. En su propuesta buscó evidenciar cómo las prácticas artísticas cotidianas; mediaciones urbanas, recorridos e intervenciones diversas, pueden generar aprendizajes y reflexiones sobre el territorio y la diversidad. El itinerario incluyó el Cais do Valongo, la Travessa do Liceu — donde se encuentran los mosaicos de la serie *Abya Yala* — y el Boulevard Olímpico y alrededores, donde observamos grafitis/murales y Adinkras. De este modo, el trabajo demuestra que la vida urbana cotidiana se convierte en un espacio de experimentación, diálogo y construcción de sentido, articulando prácticas educativas, arte y activismo.

Taís Ferreira, desde la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil), presenta el artículo titulado “Observatorio del Teatro en la Educación Básica en el Mercosur - Noticias de una investigación en curso”. En el mismo plantea los interrogantes iniciales que motivaron la creación de un Observatorio del Teatro en la Educación Básica en el Mercosur, los enfoques metodológicos y el trabajo de campo ya realizado entre Brasil y Argentina, las reflexiones iniciales emprendidas y las producciones escritas (materiales didácticos y artículos académicos) y prácticas (talleres, clases y formación docente continua) que ya se han puesto en marcha. Asimismo, justifica la creación del observatorio a partir de la necesidad de observar, identificar, mapear, registrar, comprender, visibilizar y difundir prácticas pedagógicas que involucren la teatralidad y las performatividades escénicas desarrolladas en la educación inicial y primaria con niños y en la educación de jóvenes y adultos.

Desde Perú, Adriana Vera Aguinaga sistematiza en “Arte, identidad y territorio: reflexiones desde una intervención mural en un contexto barrial” una experiencia de educación artística comunitaria realizada con adolescentes en el asentamiento Cerro



San Cosme (Lima, Perú), impulsada por Casa Turuleka. La intervención utilizó talleres de muralismo y lettering chicha para fortalecer la identidad y memoria barrial, analizando el mural como dispositivo pedagógico y el territorio como aula. Desde un enfoque cualitativo, la autora analiza el proceso pedagógico-artístico, el uso del territorio como aula y el reconocimiento de saberes visuales propios de la cultura de la calle.

Por último, en “EspIRA LA Espora. Educación artística en Centroamérica, epistemología artística y experiencia situada”, Marga Sequeira Cabrera, procedente de la Universidad Nacional de Costa Rica, muestra el desarrollo de la educación artística en Centroamérica a través de prácticas visuales no oficiales, como intervenciones y memoria visual. El texto analiza el impacto de la iniciativa EspIRA en la renovación pedagógica regional, destacando su enfoque en la colaboración, la crítica sociopolítica, el arte como epistemología y la experiencia situada. A partir de su interés por la historia no oficial, utiliza prácticas artísticas que materializan sus investigaciones más allá de textos escritos, a través de ejercicios curatoriales, de la creación de memorias visuales, de intervenciones en el espacio público o de ejercicios de investigación-creación colectiva. Su mayor preocupación consiste en posicionar la región centroamericana como un espacio de producción de conocimiento, tanto en el ámbito del activismo y la resistencia, como en la generación de pedagogías críticas y alternativas.

A lo largo de estos artículos, el espacio público - la calle, el barrio, el museo abierto y hasta el cementerio - deja de ser un simple escenario para convertirse en el aula misma. Asimismo, las metodologías tradicionales dan paso a la investigación-creación, la sistematización de experiencias comunitarias, la autoetnografía y





los enfoques cualitativos, situando la experiencia viva en el centro de la producción académica.

De esta manera invitamos a su lectura para seguir compartiendo saberes y preocupaciones sobre y en investigación en Educación Artística.



Formación docente y metodologías propias del pensamiento artístico: hacia una epistemología situada de la Educación Artística.

María José Apezteguía¹

Resumen

El artículo analiza la formación docente y las metodologías propias del pensamiento artístico como problemas centrales e interrelacionados del campo de la Educación Artística (EA). La hipótesis principal sostiene que ambos problemas son, en última instancia, la misma pregunta formulada desde perspectivas diferentes. Mediante una revisión crítica de literatura iberoamericana e internacional, el trabajo examina la fractura estructural entre el dominio técnico-artístico y el pedagógico en la formación docente en artes en el Cono Sur, documenta sus implicancias en términos de justicia educativa y propone tres metodologías como alternativas epistemológicas, a saber: la Investigación Basada en las Artes (IBA), la a/r/tografía y la investigación-creación. A partir del análisis de experiencias institucionales en Argentina, Chile y Uruguay, propone que la articulación entre formación docente reflexiva y metodologías artísticas de investigación sería la estrategia más viable para superar la subordinación epistémica del campo frente a los sistemas convencionales de evaluación académica y que una formación docente transformadora solo es posible si se incorporan metodologías del pensamiento artístico como eje estructurante con docentes habitándolas reflexivamente.

¹ Facultad de Artes, Universidad de la República, Uruguay
maria.apetzteguia@artes.udelar.edu.uy



Palabras clave: educación artística, formación docente, metodologías artísticas, investigación-creación, a/r/tografía, epistemología, Cono Sur

Summary

The article analyzes teacher training and methodologies specific to artistic thinking as central and interrelated issues in the field of Arts Education (AE). The main hypothesis posits that both issues are, ultimately, the same question posed from different perspectives. Through a critical review of Ibero-American and international literature, this study examines the structural divide between the technical-artistic and pedagogical domains in the initial training of arts teachers in the Southern Cone, documents its implications in terms of educational justice, and proposes three methodologies as epistemological alternatives: Arts-Based Research (ABR), a/r/tography, and research-creation. Based on an analysis of institutional experiences in Argentina, Chile, and Uruguay, it proposes that the articulation between reflective teacher training and artistic research methodologies would be the most viable strategy for overcoming the field's epistemic subordination to conventional academic evaluation systems, and that transformative teacher training is only possible if methodologies of artistic thinking are incorporated as a structuring axis and if teachers are capable of engaging with them reflectively.

Keywords: arts education, teacher training, artistic methodologies, research-creation, a/r/tography, epistemology, Southern Cone.

Un problema con dos caras

Só um saber consciente e informado
torna possível a aprendizagem em arte.

Ana Mae Barbosa

La Educación Artística (EA) ha recorrido, en las últimas cuatro décadas, un trayecto complejo que la ha llevado de ser



considerada una asignatura ornamental en las currículas a constituirse en un campo de producción de conocimiento con epistemología propia, métodos específicos y una agenda de investigación en expansión regional e internacional. Este tránsito, sin embargo, no ha sido lineal ni ha estado exento de contradicciones estructurales que persisten hasta el presente.

Entre esas contradicciones, dos se destacan por su centralidad y porque además se condicionan entre sí, a saber: la formación docente y las metodologías propias del pensamiento artístico. La primera nos remite a la pregunta de qué tipo de profesional necesita la educación artística —y, algo no menor, cómo formarlo— en un momento en que las certezas sobre el conocimiento, la enseñanza y la creación están siendo revisadas desde diversos aspectos. La segunda interroga los modos específicos en que el arte produce conocimiento, y cómo esos modos pueden operar como metodologías de investigación legítimas y rigurosas sin perder su especificidad en el proceso de traducción al lenguaje académico convencional.

La hipótesis que orienta este artículo es que ambos problemas son, en última instancia, una misma pregunta formulada desde distintas perspectivas ya que una formación docente que no problematice los modos de conocer propios de las artes reproducirá indefinidamente el modelo del "artista-docente" —competente en su disciplina, pero con escasa formación respecto de cómo articular una pedagogía reflexiva sobre su propia práctica pero, por otra parte, una metodología artística de investigación que no cuente con docentes capaces de habitarla y enseñarla permanecerá como capital de unos pocos iniciados en los programas de posgrado, sin penetrar en las aulas donde se forman las generaciones futuras de artistas y educadores.



La educación artística y sus condiciones de posibilidad epistemológica

1.1 Un recorrido particular

La investigación en EA fue construyendo su identidad en el marco de una diferenciación gradual respecto de, al menos, tres tradiciones previas que, en distintos momentos históricos, reclamaron para sí el estudio de las prácticas artísticas en entornos educativos y que fueron la estética filosófica e historia del arte (profundidad especulativa carente de instrumentos metodológicos para el estudio de los procesos en contextos escolares concretos), la psicología del desarrollo y del arte (rigurosidad empírica aunque tendiente a la descontextualización de los procesos de las condiciones culturales en que se producen), y las didácticas específicas (que situó la investigación en la especificidad del aula, pero sumó una fragmentación disciplinar impidiendo la construcción de preguntas comunes).

La EA como campo de estudios propiamente dicho comienza a tomar forma en los Estados Unidos y el Reino Unido durante los años ochenta, cuando investigadores como Elliot Eisner (Universidad de Stanford) y el equipo del Proyecto Zero (Universidad de Harvard) armaron una agenda de investigación que cruzaba estas tradiciones y las ponía en diálogo con la teoría curricular, la sociología de la educación y los estudios culturales (Eisner, 1994; Gardner, 1983). En el contexto iberoamericano, la trayectoria fue diferente y estuvo marcada, fundamentalmente, por la figura de Ana Mae Barbosa y su Propuesta Triangular — hacer artístico, lectura de imagen y contextualización histórico-cultural—, articulando la EA con la idea de ciudadanía cultural en un momento en que varios países de la región salían de dictaduras



que habían cercenado tanto las libertades culturales como las educativas (Barbosa, 1991).

Hoy el campo cuenta con asociaciones de investigación propias, revistas arbitradas y decenas de tesis doctorales anuales en todo el mundo. Sin embargo, sería erróneo suponer que esta visibilidad institucional implica homogeneidad puesto que el de la EA es un campo plural, disputado y en permanente redefinición.

1.2 La pregunta principal

¿Puede el arte —no como objeto de estudio, sino como proceso y como forma de pensamiento— producir conocimiento válido en el sentido que la academia asigna a esa expresión? La posición dominante en las instituciones universitarias durante gran parte del siglo XX fue obviar la pregunta ya que se argumentaba que el conocimiento legítimo requería proposiciones verificables, metodología explícita y replicabilidad, y ninguna de esas condiciones parecía cumplirse en la práctica artística.

Por el contrario, quienes creen que sí es posible, sostienen que la investigación en EA no niega esas condiciones, sino que precisamente las amplía. Desde esta perspectiva se sostiene que la rigurosidad metodológica puede adoptar formas distintas a las de la ciencia positivista; que la verificabilidad de una proposición artística se produce de manera diferente a la verificabilidad experimental; y que la replicabilidad, en un campo donde la singularidad de la experiencia es constitutiva, puede significar algo distinto a la reproducción exacta de un experimento (Lincoln y Guba, 1985; Sullivan, 2005).

Esta posición se sustenta en una genealogía filosófica que incluye la crítica de Wittgenstein a la idea de un lenguaje privado, la noción deweyana de la experiencia como forma de

conocimiento, la fenomenología de Merleau-Ponty sobre la corporalidad como condición del pensamiento, y las epistemologías feministas y poscoloniales que cuestionan la pretensión de neutralidad del conocimiento científico convencional. Además, cabe agregar que la obra de Maxine Greene sobre la imaginación y el arte como vías hacia la libertad (Greene, 1995) y la de Graeme Sullivan sobre la práctica artística como investigación (Sullivan, 2005) han articulado estos fundamentos en propuestas metodológicas concretas que serán examinadas más adelante.

Es decir, por lo anterior, que el reconocimiento de esta problemática condujo al desarrollo de criterios propios de evaluación de la investigación artística, distintos a los convencionales, entre los cuales se destacan la reflexividad (la capacidad del investigador de dar cuenta de su propio lugar en el proceso de producción de conocimiento), la transferibilidad (la posibilidad de que los hallazgos de una investigación iluminen situaciones análogas en otros contextos) y la resonancia (la capacidad de la investigación de interpelar a quienes no participaron de ella, provocando reconocimiento o disenso productivo) (Lincoln y Guba, 1985; Leavy, 2015). Estos criterios no son concesiones relativistas sino más bien la expresión metodológica de una epistemología alternativa que reconoce la singularidad de la experiencia estética como dimensión irreducible del conocimiento humano.

II. La formación docente como nudo del problema

2.1 Una fractura constitutiva

En Iberoamérica, la formación docente en EA es el tópico más investigado y la razón es estructural ya que todos los demás



problemas —su legitimidad curricular, su impacto en el desarrollo de los estudiantes, su contribución al pensamiento crítico— pasan por la mediación del docente. La calidad de esa mediación depende, directamente, de los modelos de formación disponibles, y esos modelos presentan, en el conjunto del sistema educativo iberoamericano, un quiebre que la investigación ha documentado de manera consistente y es la separación entre el dominio técnico-artístico y el dominio pedagógico.

Esta fractura tiene una expresión cuantitativa y otra cualitativa. La cuantitativa es alarmante: investigaciones recientes sobre el sistema educativo chileno documentan que el 64,3% de los docentes que enseñan Artes en la escuela primaria y secundaria carece de formación específica en el área, con agudización en el caso de las docentes mujeres y en los establecimientos municipales (Errázuriz Larraín y Fernando-Schmutzer, 2021). En Uruguay, los estudios señalan los impedimentos para abordar las necesidades particulares de los estudiantes en la EA y destacan la relevancia de generar entornos exploratorios que la formación inicial no siempre proporciona. En Argentina, la situación es análoga en el sector no universitario, aunque los programas de formación docente universitaria muestran mayor nivel de especialización.

Desde el punto de vista cualitativo, este quiebre es más difícil de medir aunque igual de importante, no solo hay pocos docentes especializados, sino que los que existen han recibido una formación donde se separa el dominio técnico-artístico del dominio pedagógico, como si fueran competencias independientes que pueden adquirirse de manera independiente y sumarse al final. Esta separación no es inocente porque refleja una concepción implícita del conocimiento artístico como técnica transferible, similar a la que opera en las didácticas de otras



disciplinas escolares, y deja fuera precisamente lo que caracteriza al pensamiento artístico: su dimensión reflexiva, su orientación hacia la pregunta antes que hacia la respuesta con la consiguiente capacidad de producir conocimiento en el proceso de creación.

2.2 Las limitaciones del modelo del "artista-docente"

El modelo dominante en la formación de docentes de artes sigue siendo, en términos generales, el del "artista-docente" sustentado en la idea de que la competencia artística es condición suficiente —o al menos necesaria y casi suficiente— para enseñar. Este modelo tiene una lógica interna comprensible ya que si el conocimiento artístico es, esencialmente, procedimental y experiencial, el modo más natural de transmitirlo es a través de la demostración y la práctica, y quien mejor puede demostrarlo es quien mejor domina esta práctica. El problema es que esta lógica confunde el dominio de una práctica artística con la capacidad para enseñarla, y esa confusión tiene consecuencias pedagógicas graves.

Un artista que no ha reflexionado sobre los fundamentos epistemológicos de su propia práctica difícilmente podrá guiar a sus estudiantes en ese proceso de reflexión. Puede transmitir técnicas, compartir experiencias, modelar actitudes estéticas, pero le será difícil crear las condiciones para que sus estudiantes desarrollen su propio pensamiento artístico —que es, en definitiva, el objetivo central de la EA como campo educativo. Como señalan Orbeta-Green y Doren-Tello (2024) en su revisión de los programas de pedagogía en artes visuales acreditados en Chile, la articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos sigue siendo el desafío no resuelto central de la formación docente en el área.





La alternativa al modelo del artista-docente no es, sin embargo, lo contrario, ya que el modelo del pedagogo de las artes que conoce en profundidad las teorías del aprendizaje y la didáctica, pero que tiene una relación superficial o instrumental con la práctica artística produce docentes capaces de diseñar secuencias didácticas y evaluar competencias, pero incapaces de habitar el proceso creativo con sus estudiantes, de tolerar la incertidumbre que la creación produce y, en última instancia, de reconocer los momentos en los que la obra se convierte en pensamiento.

Ante esto, lo que la investigación en este sentido ha identificado como necesario es algo cualitativamente diferente y consiste en la necesidad de formar un tipo de docente que integre el saber artístico y el saber pedagógico en una identidad profesional reflexiva, que produce simultáneamente el saber hacer (la práctica artística en misma) y el pensar acerca de (la reflexión acerca de esta práctica).

2.3 La identidad docente como práctica reflexiva

La noción de identidad docente reflexiva en EA tiene una genealogía específica que la pone en relación directa con las metodologías propias del pensamiento artístico. En particular, la propuesta a/r/tográfica de Rita Irwin —que será examinada en detalle más adelante— ha sido uno de los marcos conceptuales para pensar la formación docente en artes no como acumulación de competencias separadas (artísticas, pedagógicas, investigativas) sino como construcción de una subjetividad profesional que habita simultáneamente los tres roles sin reducirlos mutuamente.

Esta perspectiva tiene consecuencias directas para el diseño curricular de los programas de formación. Si el objetivo es formar docentes capaces de habitar reflexivamente la creación artística y



no solo enseñar procedimientos o transmitir contenidos disciplinares, los dispositivos de formación deben ser, ellos mismos, dispositivos de pensamiento artístico. Las prácticas de observación, documentación y reflexión sobre la propia práctica no son actividades complementarias de la formación artística, son su núcleo, el espacio donde se produce la integración entre saber hacer, saber enseñar y saber investigar.

En el Cono Sur, algunos programas han comenzado a incorporar esta perspectiva, aunque de manera fragmentaria y sin el respaldo sistemático de políticas institucionales. El programa del IENBA-UdelaR, en diálogo con el Núcleo de Investigación en Cultura Visual coordinado por Fernando Miranda, ha ensayado dispositivos de formación que articulan la práctica artística con la reflexión pedagógica y la investigación educativa, tomando como eje la documentación y el análisis de los propios procesos de creación (Miranda, Gallardo y Cabrera, 2024). En Chile, el desarrollo del Doctorado en Creación Artística de la Universidad de Chile ha generado un espacio donde la formación de investigadores y la formación de docentes se piensan juntas, aunque el programa opera fundamentalmente en el nivel de posgrado y su impacto en la formación propiamente dicha es todavía indirecto.

2.4 La dimensión política de la cuestión.

La discusión sobre la formación docente en EA no puede desligarse de su dimensión política en un contexto en que la EA es reconocida como componente de los derechos culturales de los ciudadanos —según los marcos de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Artística (Lisboa, 2006) y la Agenda de Seúl (2010), así como los documentos de la OEI (2023, 2025)—, la



calidad de la formación docente no es solo una cuestión de eficiencia pedagógica sino de justicia educativa.

La distribución desigual de docentes especializados en artes reproduce y amplifica las desigualdades existentes en el acceso a la cultura. En las escuelas de sectores socioeconómicos favorecidos, por ejemplo, existen mayores probabilidades de contar con docentes formados en sus disciplinas, mientras que las de sectores vulnerables dependen de docentes sin especialización que, con frecuencia, priorizan otras asignaturas o reproducen una EA de bajo perfil cognitivo. Esta asimetría es, al mismo tiempo, una violación del derecho a la educación artística y una señal de la baja valoración social y política que el campo arrastra, particularmente en estos casos donde se priorizan otros aspectos en desmedro de la formación artística que es considerada como una inversión que no colaborará con el desarrollo socio-económico de las poblaciones educativas afectadas.

La investigación iberoamericana ha comenzado a articular estos dos registros —el epistemológico y el político— en una propuesta que formula la formación docente en EA no solo como cuestión de competencias sino como cuestión de ciudadanía cultural. Desde esta perspectiva, formar un docente de artes es, al mismo tiempo, formar a alguien capaz de crear condiciones para que sus estudiantes ejerzan efectivamente su derecho a la experiencia estética, al pensamiento creativo y a la participación activa en la cultura. Esto exige, entre otras cosas, que los programas de formación incorporen no solo contenidos disciplinares y estrategias pedagógicas, sino también marcos críticos que permitan a los futuros docentes situar su práctica en el contexto de las desigualdades sociales y culturales en las que opera.



III. Metodologías propias del pensamiento artístico: tres orientaciones fundamentales

3.1 El pensamiento artístico como modo de conocer

Antes de examinar las metodologías específicas, es necesario precisar qué se entiende por "pensamiento artístico" en el contexto de la investigación en EA. La expresión no designa simplemente el pensamiento que ocurre en el transcurso de la actividad artística —aunque incluye eso—, sino un modo específico de abordar los problemas, construir conocimiento y representar el mundo que tiene características propias e irreducibles a otros modos de conocer.

Siguiendo a Eisner (2004), el pensamiento artístico se caracteriza por su orientación hacia la ambigüedad productiva (la capacidad de trabajar con problemas que tienen múltiples soluciones igualmente válidas), su atención a las dimensiones cualitativas de la experiencia (el reconocimiento de que no todo lo relevante puede ser cuantificado o proposicionalmente articulado), su disposición al riesgo exploratorio (la voluntad de aventurarse en terrenos donde el resultado no está garantizado), y su capacidad de producir conocimiento a través de la forma material y sensible (la conciencia de que la elección de los medios de expresión no es neutral, sino constitutiva del conocimiento que se produce).

Estas características no son rasgos secundarios o accidentales del pensamiento artístico sino que son su estructura epistemológica fundamental. Y son, precisamente, las que hacen del pensamiento artístico un recurso especialmente valioso para la investigación en campos donde los métodos convencionales resultan insuficientes como, por ejemplo, el estudio de la experiencia subjetiva, las dimensiones afectivas y corporales del



aprendizaje, los procesos de formación de identidad, las formas de conocimiento que circulan en los márgenes del curriculum formal.

Las metodologías que se examinarán a continuación —la IBA, la a/r/tografía y la investigación-creación— son las expresiones más elaboradas de un programa de investigación en artes que toma estas características y las convierte en procedimientos rigurosos y comunicables, sin por ello abandonar la singularidad que las define.

3.2 La Investigación Basada en las Artes (IBA): ampliar el campo de lo visible

La Investigación Basada en las Artes (IBA), o Arts-Based Research (ABR) en inglés, es la denominación más amplia para el conjunto de metodologías que utilizan procedimientos artísticos como herramientas para generar, organizar y comunicar conocimiento. El término fue acuñado por Elliot Eisner a comienzos de los años noventa, aunque las prácticas que designa son anteriores (Eisner, 1993; Barone y Eisner, 2012).

Esta no es una metodología única sino un paraguas que cobija un conjunto heterogéneo de enfoques tales como la narrativa artística (que usa la escritura literaria como forma de investigación), la investigación fotográfica y cinematográfica (que produce conocimiento a través de imágenes), la investigación performativa (que emplea el cuerpo y la acción como instrumentos de indagación) y la investigación a través del diseño (que estudia los procesos de resolución de problemas estéticos). En todos los casos, el rasgo distintivo es que la creación artística no es solo el objeto de estudio sino también el medio de investigación.



Las posibilidades de la IBA son especialmente ricas en el estudio de fenómenos que la investigación convencional tiende a dejar fuera. Como señalan Barone y Eisner (2012), la IBA no busca producir generalizaciones estadísticas sino ampliar la visión para hacer que quien se acerca a los resultados de la investigación vea de un modo que antes no veía. Esta formulación captura algo único porque no opera mediante la producción de afirmaciones verdaderas sobre el mundo, sino mediante la expansión del repertorio perceptivo y comprensivo de quienes participan de ella —tanto los investigadores como los lectores o espectadores de la investigación.

En el contexto de la formación docente, esta metodología ofrece posibilidades específicas que conviene señalar. Un programa de formación que incorpora la IBA no solo equipa a los futuros docentes con herramientas de investigación, también los implica en un proceso de aprendizaje que reproduce, en sus propias condiciones de posibilidad, las características del pensamiento artístico que luego deberán promover en sus estudiantes. Aprenden a investigar de un modo que es, en sí mismo, una forma de aprender a enseñar.

Una crítica recurrente que recibe la IBA es la que cuestiona su rigurosidad y señala que si cualquier obra artística puede ser investigación, ¿cómo se distingue la investigación artística de la mera expresión personal? Una respuesta posible es que este método de abordaje requiere intención investigativa explícita, reflexividad sobre el proceso, comunicabilidad de los hallazgos y apertura al escrutinio de la comunidad académica. No toda obra es investigación, pero toda investigación artística es también obra. La distinción reside en su orientación y en sus condiciones de producción.



3.3 La a/r/tografía: la identidad como metodología

La a/r/tografía es una modalidad específica de IBA desarrollada por Rita Irwin en la Universidad de British Columbia (Canadá) a partir de 2003 (Irwin y De Cosson, 2004). Su nombre es una fusión deliberada de tres palabras inglesas: artist (artista), researcher (investigador) y teacher (docente), y su propuesta central es que estas tres identidades pueden y deben coexistir en la misma persona sin reducirse mutuamente.

El investigador a/r/tográfico no es un artista que también investiga, ni un investigador que también enseña porque es alguien que habita simultáneamente los tres roles y produce conocimiento en el espacio de tensión entre ellos. Esta simultaneidad no es una metáfora y se expresa en formas de escritura y presentación de la investigación que son deliberadamente híbridas —poéticas, visuales, fragmentadas—, porque la forma es parte del contenido. La a/r/tografía sostiene que el modo en que se presenta la investigación no es indiferente a lo que esa investigación dice y que el formato fragmentado, que yuxtapone imagen y texto sin resolver su tensión en una síntesis discursiva, es la expresión formal de una epistemología que valora la ambigüedad productiva y rechaza el cierre prematuro del sentido.

La a/r/tografía tiene una relevancia particular para el problema de la formación docente porque ofrece un modelo de subjetividad profesional que integra las tres dimensiones —artística, investigativa, pedagógica— en lugar de tratarlas como competencias separadas que se adquieren sucesivamente. En este sentido, no es solo una metodología de investigación sino también un modelo formativo porque la práctica a/r/tográfica, en el contexto de un programa de formación docente, puede ser el



dispositivo a través del cual los futuros docentes construyen la identidad profesional reflexiva que la EA requiere.

En el contexto iberoamericano, la a/r/tografía ha tenido una recepción significativa fundamentalmente a través del trabajo de Ricardo Marín-Viadel y Joaquín Roldán en la Universidad de Granada, quienes la han adaptado al contexto europeo y latinoamericano y producido sistematizaciones en lengua española (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Su influencia se puede rastrear en programas de formación docente en Chile, en proyectos del IENBA-UdelaR en Uruguay y en el trabajo del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes en Argentina. Las "renderizaciones" —formas de presentar la investigación que incluyen instalaciones, performances, libros de artista o exposiciones— desafían directamente las convenciones de publicación académica y generan tanto entusiasmo como resistencia en los sistemas de evaluación universitaria, lo que sitúa a la a/r/tografía en el centro de las tensiones institucionales que atraviesan el campo.

3.4 La investigación-creación o de la producción artística como práctica investigativa

La investigación-creación es la denominación dominante en el contexto latinoamericano para el conjunto de prácticas que articulan producción artística e indagación sistemática. A diferencia de la IBA y la a/r/tografía, que tienen genealogías teóricas relativamente centralizadas, la investigación-creación ha emergido de manera más dispersa y en diálogo con las especificidades institucionales de cada contexto nacional.

En Brasil, la noción de pesquisa-criação ha circulado en los programas de posgrado en artes desde los años noventa, con una



inflexión particular en la obra de Cecilia Almeida Salles sobre la genética del proceso creativo. En Argentina, la investigación-creación ha sido el marco conceptual dentro del cual la Universidad Nacional de las Artes ha articulado su política de investigación, especialmente a partir de la creación del Congreso Internacional "Territorios de la Educación Artística" en 2022 y la publicación de la revista ARTEDOC (Universidad Nacional de las Artes, 2023, 2024).

Lo que distingue a la investigación-creación de la producción artística convencional es, fundamentalmente, la intención de sistematización. El proceso creativo se desarrolla con una pregunta de investigación explícita, se documenta de manera reflexiva y sus resultados son comunicados en formas que permiten a otros comprenderlos y debatirlos. Como argumentan Miranda y colaboradores en el contexto uruguayo, la producción artística como práctica de investigación permite dar cuenta de distintos temas de relevancia social, y su riqueza no reside en el producto alcanzado sino en los procesos de desarrollo del trabajo colectivo y en colaboración (Miranda, Gallardo y Cabrera, 2024).

Una revisión sistemática de literatura publicada entre 2014 y 2024 sobre investigación-creación y formación docente en artes en América Latina, elaborada bajo el modelo de análisis de contenido en 24 investigaciones en 19 países a partir de documentos de acceso abierto en Scielo, Redalyc y Dialnet, señala que esta modalidad ha emergido como alternativa epistemológica para integrar la producción artística con la práctica investigativa en la formación universitaria, aunque su adopción sigue siendo desigual y enfrenta resistencias en los sistemas de evaluación académica (Drullard Alcántara, 2025). Esta resistencia no es un obstáculo accidental sino que es la expresión de una tensión estructural entre las lógicas de evaluación heredadas de las ciencias naturales



y sociales y las formas propias de validación de la investigación artística.

En el contexto de la formación docente, la investigación-creación ofrece un modelo particularmente poderoso porque hace del proceso creativo el objeto y el medio de la reflexión pedagógica. Un docente en formación que desarrolla un proyecto de investigación-creación no solo produce una obra sino que, además, produce conocimiento sobre cómo se aprende y se enseña a través de la creación, conocimiento que está incorporado en la obra misma y en la documentación reflexiva del proceso. Este doble producto —obra e investigación— es lo que caracteriza a la investigación-creación como metodología formativa y lo que la distingue tanto de la mera producción artística como de la investigación educativa convencional.

3.5 Hacia una caracterización del pensamiento artístico investigativo

Las tres metodologías examinadas comparten un conjunto de rasgos que permiten caracterizar lo que podría denominarse pensamiento artístico investigativo que no es otra cosa que un modo de abordar los problemas de investigación que integra las características epistemológicas del pensamiento artístico con las exigencias de rigurosidad y comunicabilidad propias de la investigación académica.

En primer lugar, todas comparten la orientación hacia el proceso más que hacia el producto. En la IBA, la a/r/tografía y la investigación-creación, el valor epistemológico de la investigación no reside exclusivamente en sus resultados finales, sino en el proceso de indagación mismo que reside en las decisiones que se tomaron y se descartaron, en los problemas que emergieron y no



se resolvieron, en los hallazgos inesperados que reorientaron la investigación. Esta orientación procesual no es una debilidad metodológica sino que es la condición misma de una epistemología que reconoce el conocimiento como proceso antes que como resultado.

En segundo lugar, incorporan la reflexividad del investigador como dato relevante. El artista/investigador que trabaja con metodologías artísticas no pretende la neutralidad que el paradigma positivista exige sino que, por el contrario, reconoce que su posición —social, cultural, estética, biográfica— condiciona lo que puede ver y lo que produce, y ese reconocimiento se convierte en parte constitutiva de la investigación. Esta reflexividad no es subjetivismo, es la condición de posibilidad de una rigurosidad distinta, más honesta respecto de las condiciones de producción del conocimiento.

Por último, se puede decir que estas metodologías reformulan la relación entre investigador y participantes. En las tres, los "sujetos" de la investigación no son objetos de estudio pasivos puesto que son co-investigadores cuya perspectiva, experiencia y producción son constitutivas del conocimiento generado. Esta reformulación tiene implicaciones éticas y políticas que conectan directamente con el enfoque de la EA como derecho cultural y con la tradición latinoamericana de la pedagogía crítica freireana.

Por último se señala que estas metodologías comparten el desafío de la comunicabilidad y que consiste en la necesidad de producir formas de presentación de la investigación que sean accesibles y que transmitan, no solo las conclusiones sino el proceso y la experiencia de las que emergieron. Este desafío es, al mismo tiempo, una oportunidad porque las formas de presentación de la investigación artística —instalaciones, performances, libros de artista, exposiciones— son en sí mismas

formas de pensamiento que enriquecen el repertorio comunicativo de la comunidad académica lo que hace necesario un trabajo de valorización de las propias prácticas a la interna, precisamente, de estas comunidades académicas.

IV. Articulación y prospectiva: formación docente y metodologías artísticas en el Cono Sur

4.1 El Cono Sur como espacio de inflexión

El Cono Sur —Argentina, Chile y Uruguay— se encuentra en un momento de inflexión en la institucionalización de la investigación en EA. La creación de la Facultad de Artes de la Universidad de la República en Uruguay (2021), el Doctorado en Creación Artística de la Universidad de Chile —que busca explícitamente fortalecer las epistemologías propias del campo y las metodologías que permitan sustentar procesos de creación-investigación—, el desarrollo de ARTEDOC en Argentina y la consolidación del Núcleo de Investigación en Cultura Visual del IENBA-UdelaR a través de proyectos financiados por la CSIC son señales convergentes de que el campo está logrando el reconocimiento institucional que necesita para reproducirse y crecer.

Sin embargo, ese reconocimiento es todavía parcial y vulnerable porque depende en muchos casos de la voluntad de actores individuales y de coyunturas políticas favorables. Estas tensiones irresueltas no son debilidades sino que pueden leerse, en cambio, como indicadores de vitalidad. En particular, la tensión entre los sistemas de evaluación académica institucional —que siguen exigiendo el formato artículo-con-hipótesis para acreditar producción científica— y las formas de producción propias de la investigación artística, que incluyen instalaciones, performances, libros de artista y otros formatos no contemplados en los índices



bibliométricos, es un problema que ningún actor individual puede resolver y que requiere transformaciones institucionales de largo alcance.

En este contexto, la articulación entre formación docente y metodologías artísticas emerge como una estrategia central para avanzar en ambos frentes simultáneamente. Un programa de formación docente que incorpora las metodologías mencionadas como su centro de gravedad no solo produce mejores docentes sino que colabora con la emergencia de investigadores que cuentan con la habilidad necesaria para comunicar sus resultados a audiencias diversas y de interactuar con los sistemas de evaluación institucional desde una posición de mayor fortaleza epistémica.

4.2 Desde una perspectiva situada: ¿Es posible la articulación?

A partir del recorrido realizado, vemos que existen experiencias documentadas en el Cono Sur —desiguales en su alcance institucional, pero significativas en su orientación— que podrían ser consideradas como antecedentes.

El caso chileno es el que ofrece el arco más completo, aunque también el más contradictorio. En el nivel de la escuela, un docente de Artes Visuales del sistema escolar chileno implementó la IBA en el colegio Hispanoamericano de Santiago con el propósito de vincular el rol docente con el de artista e investigador, documentando que la clase dejó de funcionar como taller de técnicas para convertirse en un proceso de pregunta, reflexión, documentación y ejecución de ideas, en el que las obras de los estudiantes funcionaron como detonantes de nuevas preguntas sobre el espacio escolar y su significado. La experiencia derivó de



una formación de posgrado en la que el docente había practicado la metodología antes de enseñarla. Vemos en una escala micro, el principio que organiza toda la sección, la articulación entre metodología artística y práctica pedagógica no se transmite como contenido sino que se produce cuando el docente la ha habitado reflexivamente en su propia formación (Mela Contreras, 2019).

En el nivel de posgrado, el Magíster en Arte y Educación de la Universidad Central de Chile constituye uno de los pocos programas del Cono Sur que incorpora explícitamente la a/r/tografía como eje metodológico de la formación. Una investigación cualitativa realizada desde ese programa documentó, mediante microetnografías y registros diarios, una experiencia a/r/tográfica con mujeres sin formación previa en artes ni en docencia, constatando que las participantes —artistas-docentes colaboradoras— reconocieron la importancia de la práctica a/r/tográfica no como un método aislado sino a partir del reconocimiento de las capacidades constitutivas del ser humano, fomentadas y exploradas desde el accionar y los sentidos otorgados a la experiencia por las propias participantes. Lo significativo para el argumento de este artículo es que la práctica a/r/tográfica demostró allí su potencia formativa en condiciones de no-especialización previa, lo cual amplía sus posibilidades de aplicación más allá de los circuitos de posgrado ya iniciados. (Valdés Bascuñán, 2022)

Sin embargo, este avance en el nivel de posgrado contrasta con el diagnóstico que la propia investigación chilena ofrece sobre la formación de grado. El análisis de los seis programas de Pedagogía en Artes Visuales de régimen regular en Chile revela que la mayoría otorga más peso al área disciplinar práctica que a las áreas histórica, teórica y didáctica, evidenciando que la concepción subyacente sigue siendo la de un profesional dedicado





al hacer artístico, propia de un modelo que data del siglo XVIII y replica la centralidad del hacer procedimental en los contextos escolares. La brecha entre lo que los programas de posgrado están ensayando y lo que los programas de grado siguen reproduciendo es, en sí misma, un indicador de la tensión estructural que este artículo busca contribuir a resolver (Orbeta-Green, Doren-Tello 2024).

En Uruguay, el Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad del IENBA-UdelaR, coordinado por Fernando Miranda, ha sido el espacio donde la articulación entre práctica artística, reflexión pedagógica e investigación educativa ha avanzado de manera más sistemática. La creación de la Facultad de Artes de la Universidad de la República en 2021 abrió el marco institucional para que estas articulaciones, que durante años dependieron de la voluntad individual y proyectos financiados por otros actores universitarios, pudieran comenzar a inscribirse en estructuras curriculares más estables. El trabajo de Miranda, Gallardo y Cabrera (2024) sobre mediación cultural y arte contemporáneo es representativo de un modo de producción de conocimiento pedagógico que integra la obra como objeto de investigación y la documentación del proceso como práctica reflexiva, concretando en la escala institucional uruguaya lo que la investigación-creación postula como modelo formativo. No obstante, la traslación de estas prácticas investigativas desde los posgrados y los proyectos financiados hacia los planes de formación docente inicial —que en Uruguay dependen de actores no universitarios— sigue siendo el desafío no resuelto: el sistema universitario y el sistema de formación docente no universitaria operan con lógicas institucionales que rara vez se articulan de manera efectiva.



Por último, en el caso argentino se presenta una paradoja productiva puesto que siendo el país del Cono Sur con mayor densidad de producción institucional en EA —ARTEDOC, el Congreso Internacional "Territorios de la Educación Artística", el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes—, es sin embargo, el que exhibe menor evidencia publicada sobre la integración efectiva de las metodologías artísticas en los programas de formación docente de grado. Las experiencias documentadas operan fundamentalmente en el nivel de la extensión y encuentros. La producción editorial —especialmente ARTEDOC— configura un espacio de circulación y legitimación del campo, pero la relación entre esa producción y la transformación curricular de los programas de formación inicial sigue siendo la asignatura pendiente.

A modo de cierre (provisorio)

El recorrido realizado permite postular que la formación docente y las metodologías propias del pensamiento artístico no son dos problemas paralelos del campo de la Educación Artística sino una misma pregunta formulada desde ángulos distintos. Las metodologías del pensamiento artístico como eje estructurante de la formación docente facilitan el acortamiento de la brecha entre saber artístico y saber pedagógico aunque es importante señalar que tampoco basta con la incorporación de las metodologías artísticas de investigación en los programas de formación puesto que esto no garantiza de por sí que los docentes las habiten reflexivamente una vez que se encuentran con la práctica misma.

La potencia específica de este aproximación a la revisión bibliográfica acerca del estado de la cuestión en el Cono Sur reside,



precisamente, en una articulación donde la EA produce conocimiento pedagógico que atiende a la rigurosidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, al tiempo que pone en cuestión las categorías con las que la academia define en qué consiste esta rigurosidad. Esta doble condición es especialmente valiosa en un momento histórico en que las certezas epistemológicas convencionales están siendo desafiadas de manera incesante.

En el Cono Sur, el momento es de inflexión. Los desarrollos institucionales recientes —la Facultad de Artes de la Udelar, el Doctorado en Creación Artística de la Universidad de Chile, ARTEDOC en Argentina, los proyectos del Núcleo de Cultura Visual del IENBA-Udelar— señalan que el campo empieza a tener un reconocimiento institucional necesario para reproducirse y crecer. Pero todavía es parcial y requiere acompañarse de transformaciones profundas en los sistemas de formación docente, en los criterios de evaluación académica y en las políticas educativas que determinan el lugar que las artes ocupan en el currículum escolar.

Estas tensiones, sin embargo, no son obstáculos sino condiciones necesarias para su desarrollo. El horizonte no es resolverlas mediante soluciones que apliquen fórmulas definitivas, sino habitarlas de manera creativa y reflexiva, para producir conocimiento desde y a través de ellas. El modo de estar en la tensión es, en sí mismo, una forma de pensamiento artístico entendida como aquella condición de posibilidad de una EA que no solo enseña a crear sino que también crea condiciones para el pensamiento crítico, la identidad cultural y la participación democrática.

Referencias bibliográficas.

- Barbosa, A. M. (1991). A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. Perspectiva / FAPESP.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 5, 11-26.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). Arts Based Research. SAGE Publications.
- Carbó, G. (2023). Artística, la educación un derecho cultural. En L. Jiménez, G. Carbó, M. López Fernández Cao, P. A. da S. Moraes e I. Aláez (Coords.), La educación artística da un paso al frente. OEI.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. Minton, Balch & Company.
- Drullard Alcántara, N. A. (2025). Desafíos y oportunidades en la Educación Artística: Análisis de la formación docente en Iberoamérica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3)
- Eisner, E. W. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. Educational Researcher, 22(7), 5-11.
- Eisner, E. W. (1994). Cognition and curriculum reconsidered (2.ª ed.). Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.
- Errázuriz Larraín, L. H. y Fernandois-Schmutzer, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile: El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. Arte, Individuo y Sociedad, 33(1), 49-69.
- Greene, M. (1995). Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change. Jossey-Bass.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2023). Inteligencia Artificial. Sinergias entre humanos y algoritmos creativos. EARI Educación Artística Revista de Investigación, (14), 9-25.



- Irwin, R. L. y De Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Jiménez, L., Carbó, G., López Fernández Cao, M., Da Silva Moraes, P. A. y Aláez, I. (Coords.). (2023). *La educación artística da un paso al frente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2.ª ed.). Guilford Press.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). *A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4).
- Mela Contreras, J. (2019). *La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano*. *Páginas De Educación*, 12(2), 107–123.
- Miranda, F., Gallardo, M. y Cabrera, V. (2024). *Pensar arte / actuar ciudad: Mediación cultural y reflexiones educativas con el arte contemporáneo y la cultura visual*. Facultad de Artes – Universidad de la República.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio – Chile. (2025). *Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE) 2026: Modalidad investigación*. <https://www.cultura.gob.cl>
- Moreira, C. (2023). *Análisis pedagógico de la práctica docente: Desafíos de la enseñanza de la educación artística*. Instituto de Formación Docente de Artigas "María Orticochea", CFE – ANEP.
- Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad – IENBA/UdelaR. (2009-2024). *Proyectos de investigación 2009-2024*. Recuperado de <https://nucleodeculturavisual.com/actividades/>



- OEI. (2023). La educación artística da un paso al frente [documento de trabajo]. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/la-educacion-artistica-da-un-paso-al-frente/>
- OEI. (2025). El poder transformador de la educación artística y cultural: Una garantía del derecho a la cultura. OEI.
- Orbeta-Green, A. y Doren-Tello, M. (2024). Revisando el modelo artista-profesor en la formación docente de artes visuales: Una mirada a la articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos en carreras de régimen regular en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(2), 369-380.
- Picard, M. (2019). Una genealogía de la investigación artística, vinculada a la ENBA (1990-1992) y al IENBA (1993-2008), en la Universidad de la República (1990-2008) [Tesis de Maestría, Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza].
- Springgay, Stephanie & Irwin, Rita & Kind, Sylvia. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*. 11. 897-912.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. SAGE Publications.
- Universidad de Chile – Facultad de Artes. (s.f.). Doctorado en Creación Artística.
- Universidad Nacional de las Artes – ATFD. (2023). *ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística*, n.º 1. UNA. ISSN 2953-5956.
- Universidad Nacional de las Artes – ATFD / CLACSO. (2024). *ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística*, n.º 2. UNA / CLACSO.
- UNESCO. (2024). Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística. UNESCO. <https://www.unesco.org>
- Udelar. (2021, septiembre 14). Consejo Directivo Central aprobó la creación de la Facultad de Artes. Portal Udelar.



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

Valdés Bascuñán, I., Romo López, V. y Vergara Versluys, X. (2022). La práctica A/R/Tográfica como experiencia creativa desarrollada por mujeres sin formación previa en artes y en docencia. Tercio Creciente, 22(22).

Winner, E., Goldstein, T. R. y Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. OECD Publishing





Imaginarios contemporáneos de la educación artística: prácticas situadas, relacionales y socialmente vinculadas

Javier Albar Mansoa¹
Susana López Vilanova²
Lorena López Méndez³

Resumen

Este artículo analiza los imaginarios contemporáneos de la educación artística que emergen en un corpus de 50 relatos elaborados por estudiantes de formación de posgrado en torno a sus propias propuestas educativo-artísticas. El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo y se desarrolla mediante un análisis temático de orientación inductiva y reflexiva. Los resultados muestran que la educación artística es concebida por el alumnado como una práctica situada, relacional, generadora de conocimiento y socialmente vinculada, más allá de su reducción a la

¹ Doctor en Bellas Artes. PDI (Personal Docente e Investigador) del Departamento de Escultura y Formación Artística (sección Didáctica de la Expresión Plástica) Facultad de Bellas Artes. Calle Pintor el Greco, 2, 28040 Madrid. Teléfono: +34 91 394 3571. Profesor de las asignaturas de investigación del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales MEDART y del Máster en Investigación en Arte y Creación MIAC. pjalbar@ucm.es

² Doctoranda en Bellas Artes por la UCM. Profesora del Dpto. de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNIR Universidad Internacional de la Rioja experta Creación plástica y visual. Ilustradora. Directora del Taller creativo El bigote de la Gioconda. susana.lopez@unir.net

³ Doctora en Bellas Artes. PDI (Personal Docente e Investigador) del Departamento de Escultura y Formación Artística (sección Didáctica de la Expresión Plástica) Facultad de Bellas Artes. Calle Pintor el Greco, 2, 28040 Madrid. Teléfono: +34 91 394 3571 l.lopez.mendez@ucm.es



enseñanza de lenguajes artísticos o a una función expresiva aislada. A partir del análisis se identifican cuatro grandes líneas: la educación artística como práctica situada y contextual; como práctica relacional, participativa y de mediación; como producción de conocimiento sensible, experiencial y situado; y como práctica de vinculación social, inclusión y transformación. El artículo pone de relieve que, en estos relatos, las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica no aparecen separadas, sino entrelazadas en una visión compleja de la práctica educativo-artística. Como aportación, el estudio permite pensar los relatos formativos como un material relevante para comprender cómo se imagina hoy la educación artística en la formación avanzada.

Palabras clave: Educación artística; formación de posgrado; imaginarios contemporáneos.

Abstract

This article analyzes contemporary imaginaries of arts education emerging from a corpus of 50 narratives written by postgraduate students about their own educational-artistic proposals. The study is grounded in a qualitative and interpretive approach and is developed through an inductive and reflexive thematic analysis. The results show that students conceive arts education as a situated, relational, knowledge-producing, and socially connected practice, moving beyond its reduction to the teaching of artistic languages or to an isolated expressive function. Four major lines of analysis are identified: arts education as a situated and contextual practice; as a relational, participatory, and mediating practice; as the production of sensitive, experiential, and situated knowledge; and as a practice of social connection, inclusion, and transformation. The article highlights that ontological, epistemological, and methodological dimensions do not appear as separate layers in these narratives, but as intertwined elements within a complex view of educational-artistic practice. As a contribution, the study suggests that formative narratives constitute relevant material for understanding how arts education is currently imagined in advanced training contexts.



Keywords: Arts education; postgraduate education; contemporary imagi-naries.

1. Introducción

La educación artística ha ido configurándose como un campo de reflexión e investigación que excede la enseñanza técnica de lenguajes artísticos y la comprensión del arte en términos meramente expresivos. Distintos autores han subrayado que se trata de un ámbito en el que convergen experiencia, cultura, conocimiento, mediación y producción de sentido, abriendo formas de aprendizaje que implican dimensiones sensibles, críticas y relacionales (Eisner, 2004; Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2008). En este desplazamiento, la educación artística contemporánea viene ampliando sus marcos tradicionales hacia prácticas que incorporan con más fuerza la mediación, la participación, la relación con contextos sociales y culturales específicos y la producción de formas de conocimiento situadas (Caeiro-Rodríguez, 2018). Desde esta perspectiva, la educación artística puede entenderse como una práctica situada que articula saberes, contextos, sujetos y procesos, y que adquiere especial relevancia allí donde el arte actúa también como modo de relación, interpretación y construcción de mundo.

En este marco, el presente artículo analiza un corpus de 50 relatos elaborados por estudiantes de formación de posgrado del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la Universidad Complutense de Madrid en torno a sus propias propuestas de educación artística. El interés del estudio reside, además de en identificar temas recurrentes, en comprender qué concepciones de la educación artística emergen



cuando el alumnado se ve llevado a definir, justificar y proyectar su práctica en contextos sociales, culturales y no formales. En este sentido, los relatos permiten acceder a un conjunto de imaginarios contemporáneos en los que la educación artística aparece vinculada a lo situado, lo relacional, la participación, la mediación y la construcción de conocimiento sensible y socialmente comprometido. Su interés radica también en que estos textos condensan modos de pensar la educación artística, de imaginar su función y de situar su sentido en relación con contextos, sujetos y formas de mediación. Al mismo tiempo, esta lectura dialoga con enfoques que subrayan el carácter situado, cultural y socialmente mediado de las prácticas artísticas y educativas, así como su potencial para generar formas de conocimiento críticas y contextualizadas (Irwin & Springgay, 2008; Roldán & Marín-Viadel, 2012).

La práctica de partida, organizada en torno a preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, generó un corpus especialmente fértil para observar cómo se articulan distintas concepciones de la educación artística en la formación avanzada. A partir de este planteamiento, el objetivo del artículo es analizar los imaginarios contemporáneos de la educación artística que emergen en este corpus, atendiendo a las formas en que el alumnado concibe su práctica como experiencia situada, relacional y socialmente vinculada. La pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿qué imaginarios de la educación artística emergen cuando estudiantes de posgrado reflexionan sobre el sentido, los modos de conocimiento y las formas de acción que articulan sus propuestas educativo-artísticas? A partir de un análisis temático del corpus, el trabajo busca aportar una lectura sobre cómo se configuran hoy ciertas concepciones de la educación artística en



formación avanzada y sobre los modos de entender el vínculo entre arte, educación, mediación y transformación social.

2. Metodología / diseño del estudio

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado al análisis de relatos producidos en un contexto de formación de posgrado en educación artística (Denzin & Lincoln, 2018). El corpus está constituido por 50 textos elaborados por estudiantes a partir de una práctica académica diseñada para promover la reflexión sobre sus propias propuestas de educación artística en contextos sociales, culturales y no formales. En conjunto, estos relatos permiten acceder no tanto a prácticas ya implementadas y observadas empíricamente, sino a posicionamientos, proyecciones y modos de imaginar la práctica educativo-artística desde una perspectiva reflexiva y situada. La consigna de partida, estructurada en torno a preguntas sobre la ontología, la epistemología y la metodología de la práctica, favorece la producción de narrativas especialmente fértiles para indagar cómo el alumnado define el sentido de su trabajo, los conocimientos que considera relevantes y las formas de acción que proyecta en su intervención educativa.

Desde esta perspectiva, el artículo no pretende evaluar la viabilidad técnica de cada propuesta ni verificar su aplicación en contextos concretos, sino analizar qué concepciones de la educación artística emergen en los relatos. El interés analítico se sitúa, por tanto, en los imaginarios, categorías de sentido y núcleos de significado que organizan estas narrativas.

El análisis se desarrolló mediante un procedimiento de análisis temático de orientación inductiva y reflexiva (Braun & Clarke, 2006, 2021). En una primera fase se realizó una lectura completa



del corpus para identificar recurrencias, acentos, desplazamientos conceptuales y modos de nombrar la práctica educativo-artística. En una segunda fase se llevó a cabo una codificación inicial abierta, atendiendo a unidades de significado vinculadas con la definición de la práctica, el papel del educador, la relación con los participantes, las formas de conocimiento atribuidas al arte, las estrategias metodológicas propuestas y las finalidades sociales o culturales de la intervención. En una tercera fase, los códigos fueron agrupados en núcleos temáticos más amplios, buscando no reproducir mecánicamente la estructura de la consigna, sino reconocer configuraciones transversales capaces de dar cuenta de los imaginarios que emergen en el conjunto del corpus.

Este proceso permitió organizar los resultados en torno a cuatro categorías de análisis: la educación artística como práctica situada y contextual; como práctica relacional, participativa y de mediación; como producción de conocimiento sensible, experiencial y situado; y como práctica de vinculación social, inclusión y transformación. El análisis se realizó sobre la totalidad del corpus. Los fragmentos textuales incorporados en el apartado de resultados fueron seleccionados por su capacidad para condensar, de manera particularmente clara, núcleos de sentido recurrentes en varias narrativas. En este sentido, no funcionan como casos aislados, sino como ejemplos representativos de tendencias identificadas en el conjunto del material.

La unidad de análisis estuvo constituida por cada relato en su conjunto, aunque durante la codificación se atendió también a fragmentos significativos cuando concentraban formulaciones especialmente reveladoras. El criterio de análisis no fue cuantificar frecuencias de manera estricta, sino interpretar la densidad semántica y la capacidad de ciertas recurrencias para mostrar formas compartidas de comprender la educación artística. Se



trata, por tanto, de un análisis orientado a la identificación de patrones de sentido, más que a una medición de variables o a una comparación estadística entre respuestas.

Desde el punto de vista ético, el estudio se apoya en un corpus anonimizado procedente de materiales académicos producidos en el marco de una actividad docente. En la redacción del artículo se preserva el anonimato institucional y personal, y los relatos se abordan exclusivamente con fines de análisis investigador, evitando cualquier identificación individual. Para preservar el anonimato del corpus, los fragmentos citados en el apartado de resultados se identifican mediante códigos alfanuméricos (R1, R2, R3...), sin correspondencia pública con la identidad del alumnado. Esta decisión resulta especialmente importante dado que el interés del trabajo no recae en valorar desempeños concretos del alumnado, sino en comprender los modos en que un grupo de estudiantes de formación de posgrado imagina, argumenta y proyecta hoy la educación artística como campo de práctica y conocimiento.

3. Resultados: imaginarios contemporáneos de la educación artística

Lejos de aparecer como dimensiones separadas, lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico convergen en los relatos analizados en una imagen de la educación artística entendida como práctica situada, relacional, generadora de conocimiento y socialmente vinculada. El análisis temático del corpus permite observar que estas dimensiones no se organizan en compartimentos estancos, sino que se entrelazan en modos complejos de concebir, justificar y proyectar la práctica educativo-artística. A través de los relatos, el alumnado construye también



una determinada posición respecto al papel del educador, la relación con los participantes, el sentido del arte en contextos sociales y culturales y las formas de intervención que considera pertinentes.

En este marco, los resultados se articulan en torno a cuatro categorías de análisis que permiten dar cuenta de los principales imaginarios contemporáneos identificados en el corpus. En primer lugar, la educación artística aparece como una práctica situada y contextual, estrechamente vinculada a territorios, instituciones, comunidades y realidades específicas. En segundo lugar, emerge como una práctica relacional, participativa y de mediación, centrada en el acompañamiento, la escucha y la construcción de vínculos. En tercer lugar, los relatos la presentan como una forma de producción de conocimiento sensible, experiencial y situado, en la que el arte actúa como medio de comprensión, reflexión y elaboración de experiencia. Por último, una parte significativa del corpus proyecta la educación artística como una práctica de vinculación social, inclusión y transformación, orientada a generar participación, visibilización y sentido compartido.

3.1. La educación artística como práctica situada y contextual

Una de las recurrencias más consistentes del corpus es la comprensión de la educación artística como una práctica inseparable de los contextos en los que se desarrolla. En los relatos analizados, las propuestas no aparecen formuladas como modelos abstractos o universalizables, sino como acciones pensadas desde realidades concretas, vinculadas a instituciones culturales, espacios comunitarios, colectivos específicos o situaciones sociales determinadas. De este modo, la práctica educativo-artística se concibe desde una atención explícita a las características del



entorno, a las necesidades de los participantes y a las condiciones materiales, simbólicas y relacionales que configuran cada situación.

Esta dimensión situada se manifiesta, en primer lugar, en la importancia atribuida al contexto como elemento constitutivo de la propuesta. El alumnado no presenta la educación artística como un conjunto cerrado de técnicas o contenidos transferibles a cualquier escenario, sino como una práctica que requiere leer el lugar, reconocer a los sujetos implicados y adaptar lenguajes, materiales y estrategias a cada realidad. En muchos relatos, esta conciencia contextual se traduce en propuestas vinculadas a ámbitos no formales, sociales o culturales en los que la intervención artística se entiende como respuesta sensible a una situación concreta más que como aplicación de un programa previo.

En segundo lugar, esta manera de imaginar la educación artística desplaza el centro desde la disciplina hacia la relación entre práctica, entorno y experiencia. Lo relevante no es únicamente qué lenguaje artístico se utiliza, sino cómo ese lenguaje puede activar procesos de expresión, reflexión, encuentro o reconocimiento en un marco específico. Así, los materiales, gestos y recursos artísticos son valorados no tanto por su legitimidad disciplinar como por su capacidad para generar sentido en contextos determinados. Esta orientación refuerza una concepción de la educación artística atenta a la singularidad de las situaciones y alejada de enfoques homogéneos o descontextualizados.

Como se observa en algunos relatos, esta comprensión situada aparece formulada de manera explícita. En uno de ellos, la práctica se vincula a “talleres abiertos a la comunidad en general” (R1). En otro, el trabajo educativo se ubica en “el territorio



latinoamericano”, atendiendo tanto a “espacios metropolitanos como rurales” y a la necesidad de que los participantes puedan reconocerse como parte de un territorio social y cultural (R2). También aparecen propuestas centradas en el museo entendido no solo como lugar de contemplación, sino como “un entorno vivo donde el aprendizaje se produce a través de la experiencia directa” (R3), o como espacio desde el que promover la interpretación y comprensión de las colecciones en relación con su contexto institucional y social (R4). De manera convergente, estos relatos muestran que el contexto no opera como un simple marco externo, sino como una dimensión constitutiva de la práctica educativo-artística (R1, R2, R3, R4).

En definitiva, esta primera categoría permite advertir que una parte sustancial del corpus imagina la educación artística como una práctica contextual, flexible y situada, cuya legitimidad no depende solo de los saberes artísticos que moviliza, sino también de su capacidad para inscribirse de manera significativa en territorios, instituciones y realidades concretas. Desde esta perspectiva, educar artísticamente implica interpretar contextos, reconocer diferencias y construir propuestas sensibles a las condiciones sociales y culturales en las que la práctica tiene lugar.

3.2. La educación artística como práctica relacional, participativa y de mediación

Otra de las líneas de fuerza del corpus es la comprensión de la educación artística como una práctica centrada en la relación. En numerosos relatos, el sentido de la propuesta no se sitúa únicamente en los contenidos, los resultados o las producciones, sino en la posibilidad de generar espacios de encuentro, escucha, intercambio y construcción compartida. Desde esta perspectiva, la



educación artística aparece menos como transmisión unidireccional de saberes que como activación de procesos en los que los participantes ocupan un lugar central.

Esta dimensión relacional se manifiesta, en primer lugar, en la importancia atribuida a la participación. Las propuestas imaginadas por el alumnado suelen apoyarse en metodologías colaborativas, experienciales o abiertas, donde el aprendizaje se entiende como implicación activa en dinámicas de creación, reflexión y diálogo. La participación aparece, además, como una condición que transforma el sentido mismo de la práctica educativo-artística, al desplazar el foco desde la enseñanza de contenidos hacia la construcción colectiva de experiencias significativas.

En segundo lugar, los relatos otorgan un papel relevante a la mediación. La figura del educador artístico se perfila como alguien que acompaña, facilita, propone, escucha y articula condiciones para que la experiencia tenga lugar. En este marco, la mediación se amplía hacia formas de acompañamiento pedagógico y relacional que hacen posible la participación, la confianza y la producción compartida de sentido. Así, el educador aparece como un agente que sostiene procesos y favorece la apertura de experiencias compartidas.

Por otro lado, esta concepción relacional de la educación artística también implica una determinada comprensión del vínculo con los participantes. En muchos relatos se reconoce la necesidad de atender a sus intereses, trayectorias, ritmos y formas de implicación, lo que refuerza una idea de práctica abierta a la escucha y a la negociación. La relación educativa se imagina entonces como un espacio de interacción en el que el conocimiento, la experiencia estética y la intervención pedagógica se construyen de manera situada y compartida.



Como se observa en varios relatos, esta dimensión relacional y participativa aparece de manera explícita en la forma en que el alumnado define su papel y el sentido de la práctica. En uno de los textos, la identidad de la educadora se construye “desde la escucha activa, la sensibilidad y el respeto a los ritmos y saberes de cada participante” (R5). En otro, la propuesta se articula mediante “talleres abiertos a la comunidad en general”, en los que la participación y la creación se conciben de forma transversal, colaborativa y lo más horizontal posible (R1). También aparecen relatos en los que la función docente se desplaza hacia una posición de acompañamiento, al afirmar que, más que dirigir o evaluar, se asume un papel acompañante y facilitador del proceso (R6). De manera convergente, varios relatos conciben el arte como un espacio compartido de encuentro entre personas diversas (R1, R5, R6). Estas formulaciones muestran que la mediación no se entiende solo como estrategia pedagógica, sino como una forma de sostener relaciones, habilitar participación y construir sentido compartido.

En definitiva, esta segunda categoría muestra que el corpus proyecta la educación artística como una práctica de mediación y participación, en la que el valor del arte no reside solo en lo que permite enseñar, sino también en su capacidad para crear vínculos, activar procesos colectivos y abrir espacios de relación significativos. Desde esta perspectiva, educar artísticamente supone no solo trabajar con lenguajes y materiales, sino también diseñar condiciones para el encuentro, la implicación y la construcción conjunta de sentido.



3.3. La educación artística como producción de conocimiento sensible, experiencial y situado

Una tercera línea de fuerza que atraviesa el corpus es la comprensión de la educación artística como un espacio de producción de conocimiento. En los relatos analizados, el arte no aparece únicamente como medio de expresión, recurso didáctico o vehículo de participación, sino también como forma de conocer, interpretar y elaborar la experiencia. Esta concepción desplaza la idea de conocimiento entendida en términos exclusivamente conceptuales o transmisivos y la abre hacia modos de comprensión vinculados con lo sensible, lo corporal, lo simbólico y lo vivido.

En muchos textos, esta dimensión se manifiesta en la convicción de que las prácticas artístico-educativas permiten acceder a saberes que difícilmente podrían generarse por vías exclusivamente discursivas o expositivas. El trabajo con imágenes, materiales, gestos, narrativas, acciones o procesos creativos es presentado como una vía para activar formas de reflexión encarnada, memoria, autoexploración y lectura crítica del entorno. De este modo, la educación artística es imaginada como una práctica capaz de producir conocimiento desde la experiencia, no como simple complemento expresivo de aprendizajes definidos de antemano.

Al mismo tiempo, los relatos muestran que este conocimiento no se concibe como universal o abstracto, sino como situado. Lo que se aprende a través del arte aparece vinculado a contextos concretos, trayectorias personales, relaciones sociales y condiciones culturales específicas. Esta perspectiva refuerza una imagen de la educación artística en la que conocer no equivale



solo a adquirir información, sino a elaborar sentidos desde la experiencia propia y compartida, en diálogo con materiales, contextos y situaciones determinadas. En este marco, el valor pedagógico del arte reside precisamente en su capacidad para generar modos de comprensión sensibles y contextualizados.

Por otro lado, esta categoría permite advertir que el conocimiento producido en la práctica educativo-artística no se separa de los procesos de relación y mediación, sino que emerge en ellos. La experiencia estética, la participación, la creación y la reflexión aparecen estrechamente entrelazadas, de manera que aprender implica también percibir, interpretar, experimentar y reelaborar la propia posición ante el mundo. Así, el corpus sugiere una concepción de la educación artística en la que el saber no se limita al dominio de técnicas o contenidos, sino que incluye formas de atención, conciencia, imaginación y pensamiento crítico articuladas desde la experiencia.

Como se observa en distintos relatos, esta concepción del arte como forma de conocimiento aparece formulada de manera explícita y con un vocabulario especialmente significativo. En uno de los textos se afirma que el conocimiento buscado “no es abstracto ni universal, sino encarnado, experiencial y colectivo”, y que se construye “a partir del cuerpo en relación con el entorno” (R7). En otro, se señala que la educación artística puede generar un conocimiento “artístico, personal y social”, donde los participantes aprenden sobre sí mismos a través de la creación, desarrollando “autoconciencia y pensamiento visual” (R6). También aparecen formulaciones en las que el arte se entiende como vía para activar un “conocimiento situado”, vinculado a la “experiencia corporal”, a la “participación sensorial” y a la generación de “memoria colectiva” en relación con el entorno social y comunitario (R8). Estas voces del corpus muestran que el



alumnado no concibe el arte solo como recurso expresivo o metodológico, sino como una forma específica de comprensión y elaboración de la experiencia. De manera convergente, varios relatos lo vinculan con el cuerpo, la memoria, la experiencia sensible y la construcción de conocimiento situado (R6, R7, R8).

En definitiva, esta tercera categoría muestra que una parte sustancial de los relatos entiende la educación artística como producción de conocimiento sensible, experiencial y situado. Desde esta perspectiva, el arte no opera solo como objeto de enseñanza ni como herramienta de dinamización, sino como un medio para conocer de otro modo, elaborar experiencia y construir sentidos en contextos concretos.

3.4. La educación artística como práctica de vinculación social, inclusión y transformación

La última categoría que emerge con fuerza en el corpus remite a una comprensión de la educación artística como práctica orientada a la vinculación social y a la transformación de realidades concretas. En numerosos relatos, las propuestas no se limitan a promover experiencias estéticas o creativas en sentido estricto, sino que se proyectan también como formas de intervención capaces de generar participación, visibilización, reconocimiento e inclusión. De este modo, la educación artística aparece vinculada a una dimensión ética y social que amplía su alcance más allá de la enseñanza de lenguajes o procedimientos artísticos.

Esta orientación se manifiesta, en primer lugar, en la atención a colectivos, contextos o situaciones atravesadas por necesidades específicas, desigualdades o formas de exclusión. En estos casos, el arte es imaginado como un medio para abrir espacios de



expresión, escucha y reconocimiento, así como para fortalecer vínculos comunitarios y procesos de pertenencia. No se trata únicamente de “usar” el arte con fines sociales, sino de concebir la práctica educativo-artística como un modo de generar condiciones de participación y sentido compartido en contextos donde la mediación cultural puede tener un papel relevante.

En segundo lugar, muchos relatos atribuyen a la educación artística un potencial de transformación que, aunque formulado con distintos matices, se relaciona con la posibilidad de activar reflexión crítica, conciencia social y apertura a otras perspectivas. La transformación no aparece necesariamente en términos grandilocuentes, sino en escalas próximas: cambios en la percepción, en la relación con los otros, en la confianza para expresarse, en la visibilización de experiencias o en la construcción de espacios más inclusivos. Así, el valor de la práctica no reside solo en lo que enseña, sino también en lo que permite movilizar en términos de vínculo, agencia y reconocimiento.

Por otro lado, esta categoría refuerza la idea de que la educación artística es entendida por el alumnado como una práctica socialmente comprometida. El compromiso no se formula siempre desde discursos explícitamente políticos, pero sí desde una sensibilidad hacia la diversidad, la participación y la necesidad de construir propuestas atentas a las realidades de los sujetos implicados. En este sentido, los relatos proyectan una concepción de la educación artística atravesada por preocupaciones de inclusión, cuidado, comunidad y responsabilidad social.

Como se aprecia en distintos relatos, esta dimensión social y transformadora aparece formulada de manera explícita en los fines que el alumnado atribuye a la práctica educativo-artística. En uno de los textos se afirma que la propuesta busca “visibilizar y empoderar ciertos aspectos sociales”, abordando cuestiones



vinculadas con género, igualdad y diversidad en distintos entornos cotidianos (R1). En otro, se sostiene que la educación artística puede favorecer que los participantes se sientan “empoderados para transformar su entorno” y para pensarse de forma más crítica y constructiva (R9). También aparecen relatos en los que la práctica se orienta a fortalecer “el sentido de pertenencia a una comunidad” y a generar espacios de participación donde el arte actúa como mediación para el reconocimiento y el vínculo social (R2). En una línea similar, otros textos subrayan la importancia de abrir espacios culturales inclusivos y accesibles, capaces de acoger experiencias diversas y de propiciar formas de encuentro y expresión compartida (R3). Estas formulaciones muestran que la dimensión transformadora no se imagina solo en términos abstractos, sino como posibilidad concreta de producir inclusión, agencia y sentido compartido.

En definitiva, esta cuarta categoría permite observar que una parte significativa del corpus imagina la educación artística como una práctica de vinculación social, inclusión y transformación. Desde esta perspectiva, educar artísticamente no consiste solo en facilitar experiencias creativas, sino también en abrir posibilidades de encuentro, reconocimiento y cambio en contextos concretos, articulando arte, mediación y compromiso con las realidades sociales y culturales en las que la práctica se inscribe.

4. Discusión

Los resultados de este estudio permiten advertir que, en el corpus analizado, la educación artística se imagina desde un horizonte bastante alejado de concepciones restringidas a la enseñanza de técnicas, procedimientos o lenguajes específicos.



Más que aparecer como un campo centrado en la transmisión disciplinar o en una función expresiva aislada del contexto, los relatos proyectan una comprensión más amplia, en la que la práctica educativo-artística se articula como experiencia situada, relacional, generadora de conocimiento y socialmente vinculada. Lo interesante no es solo que estas dimensiones aparezcan, sino que lo hagan entrelazadas, formando una imagen de la educación artística que desborda marcos más cerrados o instrumentales. En este sentido, la lectura del corpus dialoga con perspectivas que han entendido la educación artística como un campo en el que convergen experiencia, cultura, mediación y producción de sentido (Eisner, 2004; Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2008).

Uno de los aspectos que aparece con más claridad en el corpus es que el alumnado no imagina sus propuestas desde una lógica abstracta, generalizable o universalizante. La educación artística se piensa, más bien, desde contextos concretos, realidades específicas y situaciones que exigen atender a sujetos, espacios e instituciones determinadas. Este rasgo resulta especialmente significativo, porque desplaza la práctica educativo-artística de la aplicación de modelos previos hacia una lectura sensible de cada situación. No se trataría tanto de trasladar esquemas cerrados a distintos escenarios como de construir propuestas capaces de encontrar sentido en relación con el entorno en el que se inscriben. En este punto, los relatos dialogan con enfoques que han insistido en la importancia de comprender la educación artística desde su inscripción contextual, cultural y social (Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2008), así como con trabajos que han subrayado la relevancia de pensar los espacios y lugares de la práctica artística como dimensiones mediadoras de la experiencia y la construcción de sentido (Martínez Vérez & Albar Mansoa, 2023).



Junto a ello, la dimensión relacional adquiere en el corpus un peso especialmente significativo. En muchos de los relatos analizados, el valor de la práctica no parece situarse tanto en los contenidos que se transmiten como en las condiciones que se generan para el encuentro, la participación, la escucha y la construcción compartida de sentido. Esto permite pensar que la educación artística no se imagina aquí prioritariamente como un acto de explicación, sino como un proceso de mediación. En ese desplazamiento, la figura del educador deja de apoyarse sobre todo en la autoridad del saber para pensarse más bien desde el acompañamiento, la facilitación y la apertura de procesos. Esta inflexión dialoga con perspectivas que han situado la mediación y la participación en el centro de las prácticas artísticas y educativas contemporáneas (Huerta, 2020; Irwin & Springgay, 2008; García-Huidobro & Freire-Smith, 2023; Rodrigo-Montero, 2015), así como con trabajos que han subrayado el valor de la experiencia artística como mediación pedagógica y como vía para la construcción de aprendizajes significativos (Martínez-Cruz et al., 2022). En el corpus, esta orientación remite además a una forma de entender la relación pedagógica y, en un sentido más amplio, la propia función de la educación artística.

Otro hallazgo relevante tiene que ver con la manera en que el corpus atribuye al arte una potencia cognitiva específica. En los relatos, la educación artística no aparece como un mero complemento expresivo, motivacional o instrumental, sino como una vía de conocimiento. Lo que emerge en ellos es una noción de saber vinculada a la experiencia, la percepción, la corporalidad, la memoria y la elaboración de sentido. En este punto, los resultados refuerzan planteamientos que han defendido el arte como forma legítima de conocimiento y como modo singular de comprender el mundo (Eisner, 2004; Roldán & Marín-Viadel, 2012). Quizá lo más



relevante sea que esta dimensión cognitiva no aparece separada de la experiencia educativa, sino profundamente imbricada en ella. Aprender, en estos relatos, no equivale únicamente a adquirir contenidos, sino también a percibir de otro modo, reflexionar desde la experiencia y construir comprensión en diálogo con materiales, contextos y vínculos concretos.

A ello se suma una dimensión social que atraviesa con bastante claridad buena parte del corpus. Muchas de las propuestas imaginadas por el alumnado atribuyen a la educación artística una capacidad de intervención que va más allá del aprendizaje de competencias artísticas en sentido estricto. Aparecen con fuerza cuestiones vinculadas a la inclusión, el reconocimiento, la participación, la comunidad, el cuidado y la transformación. Ahora bien, conviene matizar que esta dimensión transformadora no se formula siempre en términos grandilocuentes ni a través de discursos explícitamente politizados. Con frecuencia emerge en escalas más próximas y concretas: en la creación de espacios de acogida, en la posibilidad de expresar experiencias, en la construcción de vínculos, en la apertura a otras perspectivas o en la generación de contextos más inclusivos. En este sentido, el corpus deja ver una sensibilidad ética y social muy marcada, que aproxima la educación artística a formas de mediación cultural comprometidas con las realidades de los sujetos implicados (Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2008; Huerta, 2020; Moreno-Cano et al., 2021; Maiztegui-Oñate et al., 2021).

Tomadas en su conjunto, estas cuatro líneas permiten advertir una cuestión especialmente relevante: en los relatos del alumnado, las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica no aparecen como planos realmente separados. Más bien se entrelazan en una visión compleja de la educación artística, en la que el sentido de la práctica, las formas de



conocimiento que esta moviliza y los modos de intervención que la sostienen forman parte de una misma trama. Este punto resulta importante porque deja ver que el alumnado no solo proyecta actividades o estrategias, sino también maneras de comprender qué es la educación artística, qué tipo de conocimiento puede producir y qué lugar puede ocupar en contextos sociales y culturales concretos. Dicho de otro modo, los relatos no expresan únicamente preferencias metodológicas, sino imaginarios de fondo sobre el campo y sobre su posible sentido contemporáneo.

Desde esta perspectiva, el estudio permite pensar la formación de posgrado no únicamente como un espacio de adquisición de herramientas, sino también como un lugar en el que se elaboran posicionamientos, sensibilidades y marcos de sentido sobre la práctica educativo-artística. En el corpus analizado, la educación artística no aparece como un campo cerrado sobre sí mismo, sino como una práctica capaz de articular creación, pedagogía, mediación y responsabilidad social sin perder por ello su especificidad. Más bien podría decirse que esa especificidad se redefine precisamente en esa capacidad de articular dimensiones sensibles, relacionales, contextuales y críticas. En este sentido, la formación avanzada no solo contribuye a dotar de recursos a futuros profesionales, sino también a configurar modos de imaginar y pensar el campo desde dentro.

Como límite, conviene recordar que el corpus no recoge prácticas implementadas ni procesos observados en desarrollo, sino relatos reflexivos producidos en un contexto formativo. Por ello, los resultados no deben leerse como una descripción directa de intervenciones reales, sino como acceso a modos de imaginar, justificar y proyectar la práctica. Sin embargo, esa misma condición constituye también una de las fortalezas del estudio, ya que permite aproximarse a un plano menos visible, pero



especialmente significativo: el de las concepciones emergentes con las que estudiantes de formación avanzada piensan hoy la educación artística. En ese sentido, más que ofrecer un mapa exhaustivo del campo, este trabajo permite iluminar algunas de las orientaciones, tensiones y sensibilidades que atraviesan actualmente su imaginación pedagógica.

5. Conclusiones

El análisis realizado sobre el corpus de 50 relatos elaborados por estudiantes de formación de posgrado permite advertir que la educación artística es concebida por el alumnado desde un horizonte que desborda su reducción a la enseñanza de lenguajes artísticos o a una función expresiva aislada. En este sentido, la práctica educativo-artística se proyecta, más bien, como experiencia situada, relacional, generadora de conocimiento y socialmente vinculada.

Uno de los aportes más significativos del estudio consiste en mostrar que estas concepciones no aparecen fragmentadas en planos independientes, sino articuladas en una visión compleja de la práctica educativo-artística. Lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico convergen así en modos de imaginar la educación artística en los que el contexto, la mediación, la participación, la experiencia y el compromiso social forman parte de un mismo horizonte de sentido. En este marco, el corpus permite advertir que el alumnado no solo proyecta estrategias de intervención, sino también formas de comprender qué es la educación artística, qué tipo de conocimiento puede producir y qué lugar puede ocupar en contextos sociales y culturales concretos. En este sentido, el estudio sugiere que, en la formación avanzada, la educación



artística tiende a pensarse menos desde modelos disciplinares cerrados y más desde prácticas abiertas a la contextualización, la relación y la construcción compartida de sentido. Esta orientación refuerza la idea de que el campo se encuentra hoy atravesado por una ampliación de sus marcos tradicionales, incorporando con fuerza dimensiones vinculadas a la mediación, la inclusión, la participación y la transformación social. Más que señalar una pérdida de especificidad, esta ampliación parece apuntar a una redefinición del campo desde formas de práctica en las que lo artístico, lo pedagógico y lo social aparecen estrechamente entrelazados.

Otra de las aportaciones del trabajo reside en considerar los relatos formativos como un material relevante para indagar las concepciones contemporáneas de la educación artística. Aunque no se trata de prácticas implementadas ni observadas empíricamente, estos textos ofrecen un acceso valioso a los modos en que futuros profesionales imaginan, argumentan y proyectan su práctica. Desde esta perspectiva, el artículo contribuye a pensar la formación de posgrado como un lugar de elaboración de sensibilidades, posicionamientos y marcos de sentido sobre la educación artística.

Como límite, conviene recordar que el estudio se basa en un corpus de narrativas producidas en un contexto académico concreto, por lo que sus resultados no pretenden generalizarse de manera exhaustiva a todo el campo de la educación artística. Sin embargo, sí permiten identificar tendencias significativas y núcleos de sentido que ayudan a comprender cómo se está imaginando hoy la práctica educativo-artística desde la formación especializada. Futuras investigaciones podrían profundizar en esta línea mediante el análisis de propuestas implementadas, estudios comparativos entre contextos formativos o seguimientos que



permitan observar de qué modo estos imaginarios se traducen, se transforman o se tensionan en la práctica profesional.

Referencias bibliográficas.

- Aguirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/teorias-y-practicas-en-educacion-artistica/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE. https://books.google.com/books/about/Thematic_Analysis.html?id=eMArEAAAQBAJ
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159–177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE. https://books.google.com/books/about/The_SAGE_Handbook_of_Qualitative_Research.html?id=I35ZDwAAQBAJ
- Eisner, E. W. (2004). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <https://yalebooks.yale.edu/book/9780300105117/the-arts-and-the-creation-of-mind/>
- García-Huidobro, R., & Freire-Smith, M. (2023). Hacia prácticas artísticas de mediación en contextos sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 993–1018. <https://doi.org/10.5209/aris.85576>



- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. Tirant lo Blanch. <https://editorial.tirant.com/es/libro/arte-genero-y-diseno-en-educacion-digital-ricard-huerta-9788418329128>
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. En M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103–124). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315467016-17>
- Maiztegui-Oñate C., Esesumaga E. & Zalduendo-Sánchez C. (2021). Las prácticas artísticas contemporáneas como vehículo de experimentación y expresión en un grupo de adultos con discapacidad intelectual: “Laboratorio de arte”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1157-1175. <https://doi.org/10.5209/aris.71147>
- Martínez-Cruz, J., Ruiz-Flores, L., & Feo, R. (2022). Modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística. *Educación y Humanismo*, 24(43), 67–86. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5433>
- Martínez Vérez, M. V., & Albar Mansoa, J. (2023). Espacios y lugares. La creación artística como variable mediadora. *Perfiles Educativos*, 45(179), 163–180. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59790>
- Moreno-Cano, A., García-Jiménez, N. G., & Camarero-Cano, L. (2021). La formación artística como medio de transformación social en menores colombianos privados de libertad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 705–722. <https://doi.org/10.5209/aris.69197>
- Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: *Experiencias de mediación artística en Alemania*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 375–393. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n3.43723



Roldán, J., & Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe. https://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_rolدان_joaqun.pdf





Didáctica de las artes en contexto universitario. Una construcción a cuatro voces.

Helena Alderoqui¹

Beatriz Mastrángelo²

María Guadalupe Neyra³

Mariana Spravkin⁴

¹ halderoqui@unsam.edu.ar Licenciada en Artes orientación Artes combinadas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente adjunta cátedra de Didáctica del Teatro, Licenciatura en Artes, modalidad a distancia, Escuela de Humanidades, Universidad de San Martín. Especialista en Artes y educación. Consultora de la UNESCO para proyectos de Artes, Bogotá. Directora Educación Artística, Ministerio Educación, Ciudad de Buenos Aires. Coordinó el equipo de ARTES en la Dirección de Currícula, Ministerio Educación (CABA).

² arteyeduc@unsam.edu.ar Licenciada Enseñanza de la Música y Magíster Didáctica de la Música (UCAECE). Profesora Nacional de Música (Conservatorio Nacional). Maestra Normal Nacional. Postítulos INFoD y FLACSO. Docente de Música en todos los niveles, especialidad: Práctica docente musical. Directora y docente: Licenciatura en Artes, Diplomatura en arte y educación, Universidad Nacional de San Martín. Docente en Maestría Didáctica de la Música, Universidad Nacional de las Artes.

³ mneyra@unsam.edu.ar Licenciada en Composición Coreográfica Mención Danza y Profesora Universitaria de Arte, Instituto Universitario Nacional de Arte. Docente de la cátedra de Didáctica de la Danza de la Licenciatura en Artes, Universidad Nacional de San Martín. Coordinadora del departamento de Danza Clásica, Escuela Municipal de Danza José Neglia. Docente del Profesorado de Arte, Orientación Danza Clásica. Cursó diversos postítulos: Especialización en Educación y Tic, Educación y Tic en Nivel Superior (Ministerio Educación Nación), especialización Nivel Superior Teatro Danza comunitario (CABA). Realiza proyectos de articulación interinstitucional para la formación docente con la Escuela Municipal de Danzas y con instituciones de arte y transformación social.

⁴ mspravkin@unsam.edu.ar. Licenciada en Artes, orientación Artes Visuales, Universidad Nacional de San Martín. Egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. Especialista en enseñanza de las Artes Visuales.



Resumen

La Licenciatura en Artes de la Universidad Nacional de San Martín se creó como un Ciclo de Complementación Curricular para la formación universitaria de docentes que ya contaban con una titulación oficial superior en alguna disciplina de las artes y desde 2012 se implementó con modalidad a distancia. Este artículo analiza la génesis de esta cátedra de formato virtual, a distancia y asincrónico, su continuidad en el tiempo y su actualización permanente. Describe el desafío de la construcción colectiva, la integración de saberes y la consideración de los rasgos identitarios de cuatro disciplinas: Artes Visuales, Teatro, Música y Danza, a partir de sus problemáticas comunes, encuadres y vínculos pedagógicos. Se detallan y fundamentan también, los instrumentos de trabajo y de evaluación que se utilizan a lo largo de la cursada. Se describe la consolidación de un equipo docente reflexivo ante una cátedra en permanente revisión, que se adecua a las problemáticas que los contextos plantean. De este modo, se apunta a construir conocimiento situado acerca del proceso de enseñar arte, teniendo en cuenta que está dirigido a un estudiantado altamente heterogéneo y especializado.

Palabras clave: educación artística, universidad, entorno virtual, Art Education, University, Virtual Environment.

Abstract

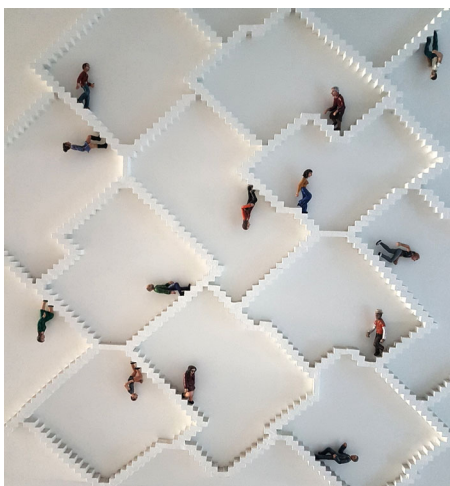
The Bachelor of Arts program at the National University of San Martín was established as a curricular completion program designed for the university-level training of teachers who already held an official higher education degree in an arts discipline; a distance-learning modality was implemented in 2012. This article analyzes the origins of this course—cha

Docente de Didáctica de las Artes Visuales (Licenciatura en Arte) y Pedagogía del Arte: lenguajes artísticos y educación (Diplomatura en Arte y Educación) de la Universidad Nacional de San Martín. Se desempeñó como docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Luján. Integró los equipos de Artes de la Dirección de Currícula (CABA) y de Educación Artística, Ministerio de Educación de la Nación. Formadora y capacitadora docente. Participó de los Diseños Curriculares de CABA y de la Provincia de Córdoba, entre otros documentos de desarrollo curricular.



racterized by its virtual, distance, and asynchronous format—as well as its continuity over time and its ongoing updating. It describes the challenges involved in a collective construction process, the integration of knowledge, and the consideration of the distinct identities of four disciplines—Visual Arts, Theater, Music, and Dance—based on their shared issues, frameworks, and pedagogical connections. The working and assessment tools used throughout the course are also detailed and justified. The article describes the consolidation of a reflective teaching team managing a course that undergoes constant review and adapts to the challenges posed by various contexts. In this way, the aim is to build situated knowledge regarding the process of teaching art, taking into account the highly heterogeneous and specialized nature of the student body.

Keywords: art education, university, virtual environment.



Cabanellas, Agustina, (2019), *Sin título*,
[masilla epoxi modelada sobre soporte de madera pintada, 100 cm x 100 cm]
Archivo personal de la artista. Reproducida con autorización.



Sobre la génesis y el contexto de nuestro trabajo

La carrera

La Licenciatura en Artes, modalidad a distancia, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)⁵ se creó como un Ciclo de Complementación Curricular para la formación universitaria de docentes que ya contaban con una titulación oficial superior en alguna disciplina de las artes, es decir, que ya habían transitado el campo de la producción, ya fuera en artes visuales, danza, música, teatro o ramas afines.

En 2000, la carrera había sido creada en su modalidad presencial y pasó a la virtualidad en 2012. La finalidad original de brindar la posibilidad de obtener el grado de Licenciatura a docentes de arte que provenían de diversas disciplinas, intereses y formaciones -en general terciarias no universitarias-, hizo que este trayecto se centrara en considerar al arte como objeto de conocimiento y estudiarlo así desde las diversas miradas que nos proponen, por ejemplo, la Psicología, la Filosofía, la Antropología, la Historiografía, la Epistemología, etc. Asimismo, se puso el eje en la práctica profesional docente apoyándose en lo específico de cada disciplina y su didáctica.

Con el objetivo de ampliar los alcances de esta licenciatura y permitir el acceso de estudiantes de diversas jurisdicciones y aprovechando que ya se disponía en la UNSAM de una plataforma para la oferta de carreras virtuales, se propuso la creación de la Licenciatura en Artes con modalidad a distancia.

⁵La UNSAM funciona en la localidad de San Martín, ciudad cabecera del partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires, lindante con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo que la hace parte de lo que hoy se denomina AMBA. (Área Metropolitana de Buenos Aires), que abarca la ciudad capital y alrededores.



Al pasar a la virtualidad el plan tuvo importantes modificaciones en su estructura curricular, pero no en su esencia. Desde su inicio se decidió que la cursada fuera asincrónica, es decir: cada estudiante decide los días y horarios que dedicará a sus tareas. Esto también representa una gran ventaja para las y los cursantes, ya que pueden organizarse según sus necesidades y compromisos se lo permitan. De igual modo, se tuvo en cuenta que ésta sería una oferta académica posible para personas que, por vivir en zonas alejadas, no pueden acceder a este tipo de formación de manera presencial.

La Resolución Ministerial definitiva, R.M. 4111/21, oficializa que, tras la aprobación de todas las obligaciones académicas, incluyendo los exámenes finales de sus catorce asignaturas, se obtenga el título de Licenciada o Licenciado en Artes. Se propone un tiempo promedio de cursada estimado en cinco cuatrimestres.

Esta licenciatura es un Ciclo de Complementación Curricular (CCC) es decir que, para ingresar, se requiere poseer un título previo que se considera parte de la carrera. De este modo, propone completar y profundizar la formación disciplinar y pedagógica, concreta una articulación entre instituciones del Nivel Superior -universitario y no universitario- del Sistema Educativo Nacional⁶ y propicia que egresadas y egresados encaren la tarea de realizar investigaciones en el campo de las Artes y su didáctica.

Con el paso de los años, se flexibilizaron los requisitos de ingreso a la carrera permitiendo que no solamente docentes de arte pudieran inscribirse. Actualmente pueden acceder también aspirantes que posean otros títulos de arte con determinadas

⁶La Ley de Educación Superior 24521 (1995) señala en el Capítulo 2, artículo 5 que: La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.



características. Incluso personas con una significativa trayectoria en el arte y/o la educación artística realizando un trámite especial para su inscripción por excepción. Esta apertura derivó en un incremento de la matrícula y, consecuentemente, en una mayor heterogeneidad del estudiantado lo que enriqueció la dinámica de intercambio en las distintas cohortes.

Nuestra cátedra

La cátedra de Didáctica de las Artes se pensó desde sus inicios (2012) como una de las asignaturas troncales de la carrera, por lo que se priorizó su carga horaria, que es mayor a las del resto⁷.

En la estructura curricular figura como Optativa I: Didáctica de las artes, dado que cada estudiante debe elegir para cursar la Didáctica de la especialidad que le permitió el ingreso a la carrera. Es así como se puede optar por: Didáctica de las artes visuales, Didáctica de la danza, Didáctica de la música o Didáctica del teatro. Es la única materia de la carrera en la que las y los estudiantes se dividen por especialidad, lo cual le da características particulares, siendo la oportunidad para interactuar con colegas de su misma disciplina.

Para cursar esta Optativa I se requiere tener aprobada Didáctica I (materia del campo general). Asimismo, para poder inscribirse en Metodología de la investigación en arte, es requisito tener aprobada la Didáctica específica.

En ese mismo año 2012 se convocó a un equipo de especialistas en la didáctica de las cuatro disciplinas del arte

⁷En general las materias del CCC tienen 64 horas reloj, mientras que Didáctica de las artes tiene 96. La última Res. Ministerial que avala la carrera (R.M. 4111/21) mantiene esa carga horaria y la incrementa en Metodología de la investigación en artes, también a 96. Las otras 12 materias mantienen su carga de 64, con lo cual la carrera totaliza 960 horas reloj.



mencionadas anteriormente, que son las contempladas en la carrera. De este modo, empezamos a reunirnos para trabajar colaborativamente las docentes designadas: Mg. Beatriz Mastrángelo (directora de la carrera y especialista en Música), Lic. Helena Alderoqui (especialista en Teatro), Lic. María Guadalupe Neyra (especialista en Danza) y Lic. Mariana Spravkin (especialista en Artes visuales), integrantes desde aquel momento y hasta la actualidad, del equipo de la cátedra de Didáctica de las Artes, que se dictaría en 2013 por primera vez.

La tarea y sus desafíos

El primer reto por sortear fue la construcción colectiva de la cátedra, el pensar en conjunto y hacer de la diversidad, una oportunidad.

Nuestro desafío fue reflexionar acerca de qué problemas, encuadres de trabajo y vínculos pedagógicos deberíamos plantear para encarar esta tarea, considerando las características de las y los profesionales del arte y de la educación en arte a quienes íbamos a dirigirnos, personas ya formadas en la disciplina y, en muchos casos, en su didáctica.

Ante ello, nos preguntamos, por ejemplo, cómo es posible concebir, organizar y dar cuerpo a una materia para las didácticas específicas en un contexto virtual asincrónico, aprovechando sus ventajas y sorteando sus limitaciones.

Asumimos el hecho de escribir desde las diferentes especialidades, encontrando lo que nos une como disciplinas artísticas e incluyendo también lo particular de cada una de ellas. Abordar el cuerpo de contenidos de la cátedra en general y de cada una en particular, implicó decidir qué incluir, qué dejar afuera, cuáles eran los tópicos cuya presencia considerábamos

irrenunciables, cuáles deberían atravesar las cuatro especialidades y cuáles otros serían los destinados a dar identidad y reflejar las particularidades de la enseñanza de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.

También fue necesario pensar en los diferentes soportes para el desarrollo de los contenidos, ofreciendo una alternativa que dinamizara la clase expositiva y el uso dominante de la palabra escrita.

Finalmente se nos planteaba un gran interrogante, acerca de los modos y vías para generar los vínculos de confianza indispensables para un buen aprendizaje, teniendo en cuenta la distancia que, *per se*, establece la virtualidad asincrónica.

Enseñar a distancia ¿a quiénes?

Enseñar desde la Universidad a profesionales del arte, tanto a quienes desempeñan sus tareas en lo específicamente ligado con la educación, como también a quienes lo hacen en otros ámbitos de la actividad artística es, indudablemente, un desafío y hacerlo con modalidad a distancia en entornos virtuales, lo es aún más.

Como señalamos anteriormente, el pasaje de la carrera de la presencialidad a la virtualidad⁸ permitió ampliar sus alcances geográficos, ofreciendo la posibilidad de cursar desde diversos lugares del país y del mundo. La población original de estudiantes, mayormente provenientes del Área Metropolitana de Buenos Aires, no solo se expandió sino que también diversificó sus características a partir del ingreso de personas con formaciones,

⁸Desde su creación en el año 2000 hasta 2011 la Licenciatura en Artes funcionó en forma presencial (R.M. 874/2000). Posteriormente, comenzó a dictarse con modalidad a distancia (R.M. 1733/15 reemplazada luego por R.M. 4111/21) que es la que rige actualmente.



trayectorias y experiencias profesionales tan diversas como lo son las jurisdicciones de nuestro país y el exterior.

La complejidad supone considerar el conjunto de las dimensiones que participan de los procesos formativos, entre las que, sin dudas, cuenta significativamente la matriz cultural que caracteriza a los estudiantes como sujetos sociales y las transformaciones que operan en el contexto sociocultural en que se lleva a cabo la formación y, luego, se producen las prácticas educativas de estos sujetos convertidos en docentes. (De Vanna y Dimatteo, 2014, p. 127)

Dada esta conformación de los grupos, fue necesario gestionar, desde la virtualidad, un aula heterogénea en la que la diversidad y pluralidad fueran consideradas como un valor que deviniera en la elaboración de propuestas pedagógicas dúctiles, capaces de aceptar e integrar esas diferencias y construir entornos comunes en los que reconocerse.

Fue importante tomar en cuenta lo ya dicho, acerca de que las y los estudiantes llegan a nuestra materia con un camino recorrido, formaciones académicas particulares y trayectos profesionales diversos que, además, tienen sus propios rasgos formativos en cada una de las especialidades, en la formación superior especializada y en los contextos de desempeño.

Por ello, desde el inicio nos propusimos un abordaje situado, que trabajara con la variedad de biografías escolares y artísticas, en la convicción de que es posible considerar una propuesta pedagógica tendiente a promover la autonomía y territorialidad de cada estudiante. Asimismo, elaboramos diferentes actividades y espacios de encuentro para dar lugar a esta diversidad a partir del

protagonismo de las voces de quienes cursan la materia, herramientas que, además de su valor formativo, permiten un intercambio que apunta a trascender la distancia que impone la virtualidad.

Finalmente, armamos la propuesta en pos de propiciar la construcción de un perfil profesional que, conociendo los fundamentos del arte y en relación con sus contextos, revisara los modos de abordar su enseñanza, profundizara sus conocimientos pedagógicos interpelando sus saberes y asumiendo la necesidad de actualización permanentemente.



Cabanellas, Agustina, (2019), *Sostener*,
[técnica mixta (masilla, epoxi, acrílico y madera),
45 cm ancho, 100 cm de largo y 12 cm de profundidad].
Archivo personal de la artista.
Reproducida con autorización.



El desarrollo de nuestro proyecto de enseñanza

Acerca del proceso reflexivo en equipo

Diseñar una materia a cuatro voces fue, inicialmente, una tarea ardua y sumamente enriquecedora que demandó, no solo tiempo y trabajo, sino también un ejercicio de flexibilidad y tolerancia al ir y venir de las ideas de cada una y de las sucesivas revisiones de los materiales.

Algunas de nosotras no nos conocíamos; entre otras ya existían ciertos vínculos de trabajo precedentes que permitían anticipar acuerdos, pero nunca habíamos encarado las cuatro, una tarea en común. De todos modos, rápidamente surgieron las afinidades ideológicas, epistemológicas y enfoques comunes respecto del arte y su enseñanza. Esto nos permitió ir más allá de la suma de individualidades, poniendo en común y confrontando los propios saberes con los de las colegas. Conformar un equipo cohesionado, en un proceso que se fue dando al calor de la tarea misma, fue -y es- un logro.

Desde este nuevo grupo recién conformado, y contando con limitada experiencia en educación universitaria a distancia en entornos virtuales asincrónicos, coincidimos en encarar el trabajo enfatizando la profundidad en el tratamiento de los contenidos, adecuándolos a las posibilidades del nuevo formato.

Por este motivo, en los primeros años de la carrera y aún en la actualidad, realizamos un pormenorizado seguimiento de la cátedra, tanto para atender a la mejora y actualización de las clases como para enriquecerlas con las nuevas posibilidades que nos va ofreciendo, progresivamente, el entorno virtual de UNSAM.



Construir una estructura

Desde el inicio consideramos la estructura de nuestra materia como un todo en el que se vincularan coherentemente cada una de las clases con sus contenidos, actividades, materiales de consulta, etcétera. Hicimos énfasis en que la misma fuera sólida sin ser rígida, y nos permitiera revisarla, volver a pensarla y/o modificarla en la medida en que lo consideráramos pertinente.

Partiendo de esta premisa y en cuanto a su organización, tomamos la decisión de definir un eje vertebrador que atravesara el conjunto de las clases, estableciendo dos momentos, a la vez diferenciados y articulados entre sí.

Las primeras siete clases (de un total de 16) conforman una instancia dedicada al tratamiento de contenidos en relación con distintas miradas al arte, la educación artística y problemáticas diversas que surgen de su inserción en las instituciones educativas en sentido amplio. Si bien se incorporan referencias a aspectos específicos de cada disciplina tanto en su presencia en la sociedad como al interior de las instituciones aún no se aborda en profundidad la especificidad didáctica de cada una de ellas. Aquí los contenidos permiten conformar un marco de referencia para desplegar los debates, tensiones, cambios y posicionamientos acerca del arte y de la educación artística contextualmente situados y en su devenir histórico, abarcando asuntos que plantea la contemporaneidad.

Es este marco el que sustenta y ofrece fundamentos conceptuales a los contenidos de las didácticas específicas cuyo desarrollo se aborda de lleno en un segundo momento de trabajo, que serán las nueve clases siguientes.

A su vez, cada una de las clases presenta una estructura concebida de tal manera que opere como la consolidación de una



unidad de sentido y no como una mera sucesión de conceptos, sosteniendo un criterio de articulación que atravesase los distintos elementos que las componen. La claridad en el desarrollo y la lógica con la que se anudan dichos elementos nos resultan doblemente relevantes. Por un lado, para favorecer una comprensión más significativa de las ideas y conceptos que se están tratando y, por el otro, para pensar la enseñanza ya que la propia estructura de las clases funciona metacognitivamente, como un posible dispositivo pedagógico-didáctico.

El diseño de las clases

Reiteramos nuestro convencimiento acerca de que las clases son el eje vertebrador de nuestra cátedra. Las mismas se publican semanalmente e incluyen un video de presentación, un texto que estructura los contenidos, bibliografía obligatoria y optativa para la clase, actividades e hipervínculos a diferentes materiales - bibliográficos, literarios, visuales, sonoros y/o audiovisuales- aprovechando las posibilidades que ofrece el formato virtual. Año a año, las actualizamos, ya sea renovando actividades y/o bibliografía, incorporando materiales de reciente publicación o bien incluyendo producciones de cursantes de cohortes anteriores.

Partimos de la certeza de que nuestras materias no podían agotarse en un texto escrito exclusivamente. Queríamos ser coherentes con nuestras ideas acerca de la enseñanza de las didácticas que incluyeran variedad de soportes, como la exploración y elaboración de otros formatos que provocaran, a la vez, preguntas y nuevas búsquedas. El objetivo de la inclusión de videos y otros materiales sonoros o filmográficos responde al



propósito de acercar las imágenes y voces de autoras y autores que para nosotras constituyen referencias obligadas del corpus conceptual de la cátedra, así como también nos resulta relevante, como acabamos de mencionar, ofrecer diversidad de formatos desde los que abordar los contenidos planteados en las clases y no solamente la palabra escrita, tan predominante en la educación toda y particularmente en la formación universitaria.

Heredera del racionalismo, la escuela se construye sobre la palabra y el texto y mucho del aprendizaje que queda fuera de la lectura de textos es considerado un “no conocimiento” (...).

La educación superior y la formación docente no escapan a esta realidad. También en estos casos prevalece la cultura del texto escrito, lo que opera aquí de una doble manera: por una parte como modo de aprender en sí, y por otra legitimando un modelo de enseñar y de aprender con una única o muy predominante autoridad proveniente del texto y de la palabra. Por tratarse de docentes, esto se constituirá también en su propio modelo de enseñanza a futuro. (Loyola, C. y Spravkin, M., 2011, p. 13)

Desde la carrera, hace años se trabaja para aprovechar el aula virtual y sus posibilidades como soporte para materiales y tareas diversas. En términos operativos, la propuesta se desarrolla en un campus virtual implementado sobre la plataforma *Moodle*, la cual habilita la gestión de materiales, actividades y comunicaciones en un entorno unificado.

Para atender las demandas que pudieran surgir existe un Departamento de Sistemas encargado de la resolución de cuestiones técnicas y/o de funcionamiento de la plataforma y



también un Departamento de Procesamiento didáctico que nos propone la generación de otros recursos como videos propios que dan introducción a cada una de las clases. Estos cumplen varias funciones: a modo de *abstract* anticipan los contenidos de cada clase, despiertan el interés, orientan recorridos y/o señalan aspectos a los que hay que prestar especial atención.

Estos cambios a través del tiempo se ven apoyados por mejoras en la plataforma del aula virtual y por el asesoramiento continuo que desde la misma UNSAM se nos ofrece al plantel docente de esta modalidad. Este acompañamiento incluye la práctica acerca del uso de herramientas disponibles (encuestas, cuestionarios, foros, glosarios, tareas, marcaciones de videos, chats y videoconferencias), así como encuentros para compartir experiencias de enseñanza en la virtualidad.

Acerca de los contenidos

Carlos Cullen (1997) sostiene que la cuestión de los contenidos -entendidos como aquello que se enseña y aquello que las y los estudiantes aprenden- constituyen el núcleo desde el que se construye el significado social de la escuela misma como institución:

Así, el contenido significa y determina, en cada caso, la intención de enseñar y el deseo de aprender. Se podría decir que la enseñanza y el aprendizaje, sin contenidos, son tareas vacías, por no decir vanas. Y se podría también decir que contenidos no insertos en “algún” proceso de enseñanza y aprendizaje son meros ruidos sin sonidos, palabras sin significación. (p. 57)



Los contenidos se definen en el contexto de una práctica social históricamente situada, orientada a construir lo común entre la intención de enseñar y el deseo de aprender e implican referencias y representaciones del mundo o lecturas de la realidad. (pp. 58-59).

A su vez, entendemos que la especificidad disciplinar aporta no solamente saberes propios a través de sus contenidos sino, al mismo tiempo, lecturas diferenciadas de lo real, lógicas de funcionamiento, modos de simbolización y un valor cognoscitivo propio que no sería alcanzable alternativamente a través de otra u otras disciplinas (Zabalza, 1995, p. 137)

Este es el encuadre conceptual a partir del cual concebimos el trabajo con los contenidos, considerándolos de manera contextualizada y no fragmentaria. No aspirábamos a presentar un mero compendio de temas, sino un planteo y desarrollo de ideas y conceptos que fueran construyendo sostenidamente a lo largo de las clases marcos de referencia, planteos epistemológicos y herramientas que permitieran hacerse preguntas e instalar debates acerca del arte y de su enseñanza en contextos diversos.

Desde un principio tuvimos conciencia de la vastedad de contenidos a abordar, sabiendo que no era posible enseñar todo. Fue necesario seleccionar y jerarquizarlos con criterios de relevancia y significatividad, en beneficio de una mayor profundización y un adecuado desarrollo cualitativo. Al mismo tiempo, teníamos claro que toda selección implica una operación ideológica y sienta posicionamientos que, lejos de ser soslayados, son explicitados como parte del desarrollo de las clases. Con ello se persigue una doble intencionalidad: por una parte, reflejar la perspectiva de la cátedra y, por otra, señalar el carácter político que tiene todo trabajo con los contenidos, desnaturalizando su supuesta neutralidad.



A su vez, estos contenidos debían organizarse de manera tal que definieran una trayectoria que diera a cada clase, una línea de continuidad y a la vez una secuenciación coherente y una sólida articulación de lo general y lo específico, es decir, las posibles relaciones entre las diferentes disciplinas con el arte en general y con la educación artística en el ámbito educativo en un sentido más amplio. La interacción de todos estos aspectos nos permitió dar cuerpo a la intencionalidad formativa que sostiene nuestra materia en el marco del proyecto educativo de la carrera. Por otra parte, queremos señalar lo importante que nos resulta la selección de diferentes materiales que forman parte de las clases y permiten ampliar y profundizar los contenidos, aportando la presencia y las ideas de autores, autoras y artistas.

Desde la cátedra consideramos los cambios en los contextos y en las instituciones o ámbitos diversos en donde arte y educación se insertan, lo cual implica una necesidad de actualizar(se) para actualizar. La intensificación de la presencia de las redes, los cambios socioculturales en docentes y estudiantes, la irrupción de la Inteligencia Artificial, son ejemplos de cuestiones que nos mantienen atentas a la revisión y cambios en lo que a contenidos se refiere.

Espacios para la interacción y participación de las y los estudiantes

Los contenidos suponen un desarrollo de conceptos disciplinares claves que operan en un nivel epistemológico y permiten estructurar las ideas o lo que Bruner denomina nudos estructurales (Zabalza, 1995) del campo disciplinar. Pero los contenidos también deben ser considerados desde su aspecto



instrumental: “los contenidos de las disciplinas, no solo se conocen sino que se usan” (p. 141).

Pensando en esta dimensión operativa hemos diseñado una serie de herramientas que proponen distintos quehaceres con o a partir de los contenidos trabajados en cada clase: lecturas, visionados, análisis, producción de textos u otros materiales de diverso tipo, búsqueda de ejemplos audiovisuales e información, entre otros. De esta manera, se propicia la revisión y problematización del bagaje de conocimientos del que disponen las y los estudiantes, al vincular el cuerpo teórico con las propuestas de interacción y participación articuladas con sus prácticas profesionales y/o sus biografías escolares.

También, se pretende poner en cuestión algunas ideas de largo arraigo en las prácticas docentes e institucionales en relación con la enseñanza de las Artes y las situaciones que se imponen como tradiciones en la Formación Artística -Superior especialmente- que, en algunos casos, son comunes y en otros particulares de cada una de las disciplinas.

Estos son los sentidos que nos han motorizado a implementar distintas propuestas de trabajo que, lejos de tener un carácter aplicacionista y acumulativo, apunten a lo relacional, es decir a una construcción de conocimiento que se desarrolle a partir de relaciones diversas, y no como entidades independientes. Nos referimos, por ejemplo, a vinculaciones conceptuales, entre teoría y práctica, entre las ideas y los contextos o situaciones en los que se despliegan, entre conceptos desarrollados por diferentes autoras y autores, etcétera.



Las actividades

El diseño de cada clase, como ya mencionamos, fue una tarea compartida en la que consideramos una selección de contenidos relevantes y significativos. La atención en la selección y jerarquización de los contenidos se vio reflejada en una reflexión acerca de la elaboración de las actividades. Algunas consisten en lecturas de bibliografía que, a nuestro juicio, amplían los conceptos que se desarrollan en el recorrido de la clase. En otros casos se propone el visionado de diversos materiales que están disponibles en la web y que expanden los límites de un soporte textual. Los diversos materiales audiovisuales compartidos habilitan nuevas búsquedas con criterios adecuados a las temáticas abordadas y sobre todo nos permiten, como docentes, lograr una actualización sostenida y constante de los recursos, y al estudiantado, desarrollar la reflexión, el análisis, la argumentación y debate sobre los contenidos.

Diferenciamos entre actividades obligatorias y optativas: las obligatorias están diseñadas en función de los nudos conceptuales que nos resultan medulares para el desarrollo de cada uno de los temas. Las optativas proponen ampliar las referencias conceptuales, alentar la curiosidad por ir más allá de lo planteado en cada clase, brindar herramientas para pensar vinculaciones posibles y propicia el ejercicio de la autonomía por parte de las y los estudiantes de acuerdo con sus perfiles e intereses.

Los foros

Los foros son espacios de participación para discutir, comentar o reflexionar acerca de una temática en común. El asunto del debate está planteado desde la consigna, que encabeza el hilo de



los intercambios y cuyo contenido responde a alguno de los conceptos trabajados en la clase.

La participación en los foros permite la circulación de ideas y la mirada de cada estudiante dando lugar a una producción que alcanza el máximo de riqueza a partir de la diversidad de aportes. Se trata de una herramienta de comunicación y colaboración. Por eso, se promueve que las intervenciones sean precisas, conceptuales y de poca extensión, de manera de alentar la lectura e intercambio colectivos, así como el ejercicio de una escritura que permita profundidad y, a la vez, capacidad de síntesis en los planteos. Lo solicitado en la consigna de cada foro apunta a poner en acto alguno/s de los contenidos teóricos trabajados en las clases.

Nos interesa desplegar una variedad de propuestas de participación a través de esta potente herramienta. Por ejemplo, en ocasiones, se pide elaborar un texto que dé cuenta de la relación entre un contenido dado y la propia biografía escolar, o la propia práctica, mostrando coincidencias o variables posibles; en otras oportunidades se solicita elegir y compartir producciones que ejemplifiquen alguna temática abordada con la fundamentación de su elección; en otros casos se pide realizar una búsqueda por la web, para seleccionar materiales que puedan devenir en recursos valiosos para sus prácticas profesionales. Vale aclarar que también se proponen algunos foros de temática abierta, en los que las y los estudiantes pueden plantear sus intereses o inquietudes, incluso más allá de lo académico. Esto contribuye a generar vínculos y favorecer el encuentro, en lo que se refiere al plano cognoscitivo-afectivo.

Finalmente, el foro es un instrumento para el seguimiento de cada estudiante tanto en relación con su elaboración de los temas



que se van desarrollando como a su participación y continuidad en la cursada.

El E-portfolio

A lo largo de nuestras clases, indicamos de qué manera diseñar un portafolio, dispositivo que se utiliza para dar a conocer los trabajos que conforman la producción de una persona o grupo, concebidos como un conjunto; es decir que todos los elementos que lo componen comparten un sentido que los reúne. Esta herramienta se utiliza para evidenciar el proceso transitado, a modo de bitácora de viaje. En nuestro caso, el hecho de ser un portafolio virtual, al que denominamos E-Portfolio, permite a cada estudiante el volcado de las producciones de diferente tipo, obtenidas como resultado de la realización de las actividades, la síntesis o el trabajo sobre la bibliografía y materiales audiovisuales, con una impronta personal.

Diversas fuentes bibliográficas coinciden en señalar que es un instrumento ideal para la recopilación de evidencias consideradas de interés en una determinada actividad o campo profesional y es usualmente relacionado con la evaluación y la autoevaluación, por ir mostrando evidencias de un recorrido de aprendizaje. Hemos podido comprobar que, efectivamente, el E-Portfolio permite evidenciar procesos, incluso metacognitivos y valorar aprendizajes significativos ya que es un instrumento pedagógico vivo, flexible y dinámico, particularmente en este tipo de enseñanza a distancia y asincrónica.

Para la propuesta de elaboración del E-portfolio nos basamos en el paradigma crítico-reflexivo, a partir del cual se anima a las y los estudiantes a pensar partiendo de sus conocimientos previos y de la incertidumbre de lo que están conociendo o por conocer. Por



eso, el portafolio se confecciona de forma individual y es el dispositivo en el cual se registra todo aquello que dará muestra fehaciente del trabajo desarrollado, el esfuerzo, el compromiso y el avance personal de estudiantes y grupos en su proceso de aprendizaje. Cada estudiante podrá tomar la elaboración del E-Portfolio como un elemento valioso para su autoevaluación formativa, al poder revisar su trayectoria a lo largo del cursado de la materia, que le servirá como retroalimentación permanente durante este proceso.

Lo dicho nos permite establecer, y en concordancia con los principios de aprendizaje constructivo planteados por Vygotsky, que el portafolio es un mediador para comprender procesos personales conscientes que transforman el funcionamiento y los esquemas mentales, promueven procesos de autonomía cognitiva, y desarrollan cambios de orden valorativo y social. (Castro Quitora, 2002, p. 12)

En síntesis, consideramos que al favorecer los procesos metacognitivos, el E-portfolio promueve la capacidad de reflexionar sobre las formas en que se actúa y se autocontrola el propio proceso de aprendizaje, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que las y los estudiantes pueden transferir y adaptar a nuevas situaciones.

Las ideas anteriores están altamente relacionadas con el concepto de metacognición propuesto por Flavell, así se incluye una variedad de acciones tales como: el conocimiento que cada estudiante tiene de su propio conocimiento, las experiencias que dan sustento a estos conocimientos, las metas y tareas que cada



cual se propone y las estrategias personales que se ponen en acción al aprender.

Es importante señalar que, aunque inicialmente recibimos alguna queja acerca de lo trabajoso de su elaboración, el E-Portfolio termina siendo considerado por las y los cursantes, una valiosa herramienta que les facilita la reelaboración de los contenidos. Del mismo modo, reconocen que, al llegar al final de la cursada, les resulta muy útil para hacer una revisión del propio proceso de trabajo y para preparar la síntesis integradora para el examen final.

Los encuentros sincrónicos

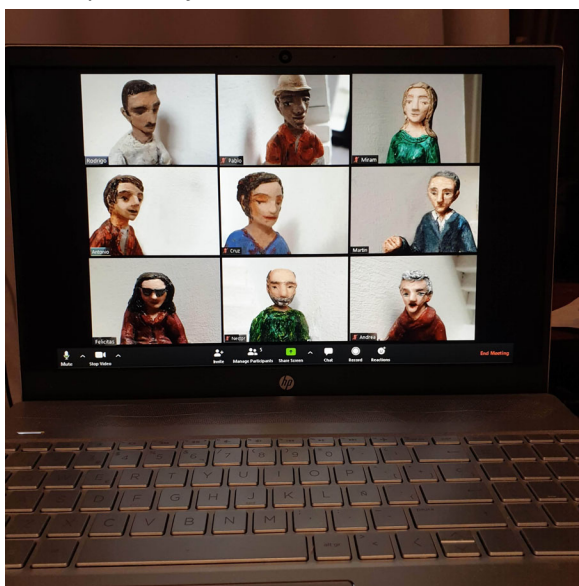
Desde hace unos años, implementamos encuentros sincrónicos a través de la misma plataforma, espacios que permiten otro tipo de contacto con el estudiantado. Como la carrera tiene modalidad de cursado asincrónico, como dijimos oportunamente, estas reuniones no son de carácter obligatorio ya que no se puede convocar en un horario determinado.

Resulta una instancia en la que nos vemos y escuchamos “en vivo”; lo cual posibilita conocernos y reconocernos, en actitudes, posturas, gestos, voces, miradas, sonrisas. Este espacio es valorado por docentes y estudiantes, considerándolo un real momento de encuentro y comunicación, porque allí podemos conversar.

Argentina es un país en el que la gente todavía sabe del arte de conversar. En muchos lugares esto se ha perdido, (...). En el conversar hay desorden, pero ese desorden también puede ser fecundo, creativo y prolífico. Es un acto que nos permite salir de la repetición de ideas y

clichés. Además de un placer extraordinario, es una mejor forma de pensar. (Segato, 2018)

Es un tiempo de intercambio; no se trata de una clase teórica sino que da lugar a que se desarrollen y aclaren cuestiones de diversa índole que recabamos a partir de comentarios, consultas y/o mensajes recibidos a través de la plataforma o en intervenciones de los foros o que se plantean en ese momento. Resulta un espacio atesorado tanto desde el punto de vista académico como afectivo; acorta distancias y humaniza la tarea. Al realizarse en fechas previas, cercanas a instancias de evaluación, permite también realizar ajustes tanto a las tareas de enseñanza, como a las de aprendizaje.



Cabanellas, Agustina, (2020), *Encuentro*, [collage digital].
Archivo personal de la artista.
Reproducida con autorización.



La evaluación como práctica de la enseñanza.

Entendemos la evaluación como parte del proyecto pedagógico. La consideramos principalmente desde su acción formativa, más allá de la función valorativa y reguladora que también encierra. Del mismo modo, es un medio para la comprensión e interpretación que habilita la reflexión de estudiantes y docentes acerca del proceso que se lleva adelante en las diferentes instancias de la enseñanza y del aprendizaje.

Sostenemos que, dentro de una materia de didáctica surge la necesidad de construir una cultura evaluativa como práctica cotidiana, más allá de la calificación o el examen. Por este motivo, no hay que considerar la evaluación como un objetivo en sí mismo; es decir, habría que romper el círculo vicioso: *se enseña para evaluar - se aprende para aprobar*. La evaluación tiene que servirnos para mejorar la enseñanza sin perder la función de ser siempre la invitación a un deseo de seguir aprendiendo.

En la materia planteamos la evaluación desde su complejidad asumiendo que para las y los docentes nunca resulta una tarea fácil. Daniel Feldman, en un video realizado para el Portal de educ.ar expresa cómo podría dejar de ser una tarea *incómoda*. Transcribimos a continuación sus palabras:

La evaluación implica un juicio y juzgar no es una actividad cómoda. Podría ser menos temible si se tomara como parte de un proceso de trabajo y no como un final comprobador a ver si las personas alcanzaron un cierto nivel o no. (...) La evaluación puede no ser tan incómoda en la medida en que todos participemos de ella y todos empecemos a entenderla como algo que necesitamos saber hacer, para saber dónde



estamos y para dirigir a dónde queremos ir.
(2016)

Con referencia a la emisión de juicios, más allá de lo evaluativo, queremos aprovechar para compartir una idea que nos preocupa. Sabemos cómo algún tipo de juicios que la o el docente pueda emitir al respecto de una tarea en el aula de artes, deja una significativa huella en nuestra biografía escolar y en nuestra subjetividad; para bien o para mal; conocemos cuántas veces una actitud así ha alejado a gran cantidad de niñas, niños y jóvenes de una práctica artística gozosa. Somos conscientes que estos prejuicios o rótulos que se aplican pueden llegar a acompañarnos durante toda la vida.

¿Esto significa que debemos ser condescendientes con las producciones de las y los estudiantes, para no herir? No, no es esto lo que sostenemos, porque este proceder daría lugar a un vaciamiento del sentido de la evaluación. Es importante formular juicios que valoren más lo que saben y son capaces de hacer, antes de aquello que no saben o no pueden. Entender que aquello que no saben o no pueden es una situación coyuntural, momentánea, que está sujeta a cambios, porque aprender en arte es siempre un proceso. En arte, niñas, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas, artistas, estudiantes, docentes, tenemos cosas que aprender, cosas que no sabemos o no podemos... todavía.

Evaluar en las didácticas específicas

Evaluar, en una materia que aborda la Didáctica, implica un doble camino: por una parte, y al igual que cualquier otra cátedra o curso educativo, encierra la necesidad de comprobar los aprendizajes de las y los estudiantes, y por otra, la evaluación es



un contenido que desarrollamos en nuestras clases. Nos referiremos aquí a los procesos evaluativos que implementamos con nuestro alumnado.

La evaluación en arte encierra el desafío de integrar características propias de cada una de sus disciplinas -que tienen tradiciones y rasgos diversos- con las demandas de los contextos e instituciones en los que se desarrollan. Consideramos que la evaluación es una instancia contextualizada y por tanto es necesario tener en cuenta la modalidad en que se dictan las materias, las características socioculturales de las instituciones, los niveles educativos, las franjas etarias, etcétera.

En el caso de la Universidad, ámbito que nos compete, las demandas institucionales (fechas de entrega de evaluaciones, escala de calificaciones, características de los planes de estudio que determinan la carga horaria de cada espacio curricular, entre otras) son las que legitiman las trayectorias académicas de las y los estudiantes y su titulación, a la vez que encuadran nuestro trabajo docente.

La condición de la virtualidad nos demandó también un trabajo de reflexión acerca de los modos e instrumentos a utilizar y pensar cómo llevar adelante la evaluación durante la cursada. Decidimos que sería adecuada una evaluación inicial que nos permitiera conocer la formación y trayectoria profesional de cada cursante, una evaluación de proceso y formativa durante el recorrido y una evaluación final para la acreditación de la materia.

La participación en los foros fue una manera de hacer un seguimiento del proceso ya que si bien estos no fueron concebidos para tal fin, su implementación nos permitió conocer, más allá del contenido y pertinencia de las intervenciones de las y los estudiantes en el debate propuesto, su bagaje pedagógico y cultural, sus experiencias y trayectorias de formación y



profesionales, entre otras. También el seguimiento de los foros fue fundamental para dar cuenta del proceso que se iba dando semana a semana y considerar situaciones surgidas de las interacciones, así como también las ausencias sostenidas y de este modo poder acompañar a las y los estudiantes de manera personalizada.

Promediando la primera parte de la cursada, desarrollamos el concepto de metacognición. Desde la década del 70, John Flavell (1976) introdujo el término de la metacognición definiéndolo como:

La metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje.(...) Metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo. (p. 232).

En el primer parcial integrador además de solicitarles un ejercicio que diera cuenta del nivel de apropiación de determinados contenidos, propusimos una instancia de reflexión metacognitiva, en la que cada estudiante analizara sus modos de vincularse con el conocimiento, teniendo en cuenta tanto el nivel conceptual como el instrumental, aquello que facilita o dificulta sus aprendizajes, qué estrategias implementa para resolver los obstáculos, en el contexto de un aprendizaje con modalidad a distancia asincrónica.



En este tipo de análisis autoevaluativo surgen comentarios acerca del manejo del tiempo en la virtualidad, las estrategias para leer textos a través de las pantallas, los modos de crear vínculos con quienes comparten la cursada para poder resolver diferentes tareas. En este sentido, nos resulta sumamente importante dar oportunidades para desarrollar la capacidad para reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y de trabajo, tanto en lo personal como en lo grupal, por ejemplo, explicitar de qué manera lograron conformar equipos, la capacidad para superar obstáculos y llegar a acuerdos, su desempeño dentro del mismo, entre otras cuestiones.

En nuestra experiencia, la metacognición como concepto y la propuesta de ponerla en acto a partir de los propios procesos resulta, para las y los estudiantes, una experiencia reveladora que suelen mencionar entre aquellas temáticas que les resultaron más destacadas.

Como ya lo señalamos anteriormente, proponemos la elaboración de un E-portfolio que, al igual que los Foros, también sirve como otra herramienta más para analizar y evaluar las diferentes formas de recorrido por la materia. La lectura de este material nos permite relevar evidencia acerca de procesos de trabajo, intereses, capacidad de elaboración y revisión de ciertas temáticas y la evidente apropiación y resignificación de los contenidos de la materia por parte de cada estudiante. También destacamos, en muchos casos, el agregado de aportes personales, tales como la inclusión de diferentes textos, producciones visuales, documentales, composiciones musicales, materiales hipermediales, lo cual enriquece nuestra mirada cuando evaluamos.

También planteamos instancias integradoras de evaluación, materializadas en dos exámenes parciales: uno a mitad de la



cursada y otro al cierre, orientados a la profundización de los contenidos al establecimiento de relaciones entre ellos. En los últimos años hemos propuesto consignas que favorecen tanto la elaboración grupal como la reflexión individual, sumando la posibilidad de ser resueltos con formatos alternativos al textual, incluyendo lo audiovisual y/o lo sonoro. Para este tipo de propuestas, más allá de compartir los criterios que tenemos en cuenta al momento de evaluar, se ofrecen recomendaciones, además de las consignas. Habilitar diversas opciones de resolución ha demostrado potenciar la producción de discursos multimodales, e incluso hipermediales, en los cuales va apareciendo cada vez más, el uso de la inteligencia artificial para lo cual se realizan acuerdos previos. Por ejemplo, que la herramienta no suplante el propio pensamiento, que se preserve la intencionalidad y la reflexión personal, por sobre las posibilidades que brinda el recurso, poniendo en valor una actitud ética de responsabilidad académica, individual y colectiva. Las producciones resultantes de estos parciales suelen constituirse en materiales y recursos valiosos para las prácticas profesionales de los y las cursantes de este espacio curricular.

Con lo producido en Foros y parciales se cierra la calificación. Finalmente, la acreditación de la materia es resultado de considerar la cursada, la presentación del E-portfolio y la instancia de examen final.

Desde el inicio de la carrera virtual en 2012 hasta el 2019, los exámenes eran presenciales. En 2020, por la pandemia de COVID y sus características de público conocimiento, esto se modificó y comenzamos a tomar los exámenes a distancia. En nuestro caso, elegimos la modalidad sincrónica, oral, individual y/o grupal. A pesar de que significó una pérdida de oportunidad para



encuentros presenciales, esta situación abrió nuevas posibilidades para aprovechar los recursos que ofrece la virtualidad.

La instancia de evaluación final, tanto de elaboración, como de cierre de la cursada, propone hacer eje en las relaciones entre todo lo sucedido: los caminos recorridos, las producciones realizadas, los contenidos específicos y la propia autoevaluación ya que ni la sola evaluación del proceso ni la de la producción integradora o final docente ofrecen, aisladamente, una perspectiva completa de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Es importante señalar el valor que damos a las devoluciones de todas las instancias evaluativas al momento de comunicar resultados, que no se limitan a informar una calificación, sino que tienen como propósito ser verdaderas retroalimentaciones que favorezcan los procesos de aprendizaje. Esto conlleva reconocer logros, formular preguntas que ayuden a la comprensión y hacer sugerencias para posibles mejoras, generando espacios de reelaboración para quienes lo necesiten.

En cuanto a la autoevaluación, más allá de proponer diferentes recursos en los que las y los estudiantes tienen la oportunidad de volcar sus reflexiones acerca de cómo se sintieron en la cursada, en la instancia de examen final solemos propiciar la propia evaluación de desempeño y la de la cátedra. Una vez finalizado el cuatrimestre, la Universidad realiza una encuesta obligatoria, individual y anónima en la que evalúan el desarrollo de cada espacio curricular cursado (en aspectos tales como: contenidos, materiales, actividades, actitudes docentes, aprovechamiento de los recursos de la plataforma, comunicación, entre otros).



Reflexiones para un cierre (provisorio)

Ha pasado mucho tiempo -cuantitativo y sobre todo cualitativo- desde la génesis de un proyecto de cátedra que ya es una realidad consolidada, pero que, simultáneamente, está en constante estado de revisión y transformación. Y es así porque tanto el arte, como la educación y los contextos en los que estos suceden cambian y (nos) demandan comprender, reflexionar y comprometernos con las transformaciones, para evitar las reificaciones y los enunciados vacíos.

En esta síntesis reflexiva, no podemos dejar de mencionar, como un punto nodal, todas las dimensiones de lo que significa, para nosotras, una educación contextualizada y comprometida con nuestro país y nuestro tiempo. Es en esta encrucijada en la que nos sentimos interpeladas y desde la que hemos elaborado este texto.

Entre las múltiples cosas que forman parte de nuestra preocupación, están aquellas relacionadas a los modos de establecer vínculos de cercanía y de confianza con las y los estudiantes, atravesando los límites y las distancias que imponen las pantallas quebrando la comunicación diferida que, frecuentemente produce la virtualidad, especialmente cuando es asincrónica. Queremos señalar, en primer lugar, que nunca perdemos la conciencia de que cursan con nosotras personas reales, profesionales del arte, colegas docentes, cuyos trayectos de vida y laborales discurren en distintos contextos que no debemos ignorar ni dejar a un lado al asumir nuestro compromiso de enseñar. Entendemos que no enseñamos en el vacío, que no hay un *qué enseñar* desvinculado de las y los sujetos en quienes se inscribe todo aquello que la trayectoria por nuestra materia les haya podido aportar.



Nos importa sentir que la nuestra es una cátedra viva, que crece, que se desarrolla año tras año. Así como estimulamos el desarrollo de la práctica reflexiva en las y los estudiantes, igualmente lo ejercemos en nuestro quehacer como equipo. Cuando alguna encuentra un nuevo material que puede abonar alguno de los conceptos que desarrollamos, las cuatro vemos qué nos sirve y cómo podemos aprovecharlo. Cuando aparece una temática que nos interpela, hacemos un encuentro grupal, generalmente a través de algún medio virtual porque las distancias también son un problema para nosotras. Cuando un hecho del acontecer político que nos compete viene a sacudir la vida académica de la Universidad –pongamos por caso actualmente, las marchas en reclamo por el cumplimiento de la Ley de financiamiento universitario- volvemos a comunicarnos y lo conversamos hasta acordar de qué modo daremos presencia en el aula a este tipo de eventos. A veces, puede ser una fotografía, un texto, una intervención diseñada para la ocasión, una simple frase o una invitación a participar.

Por otra parte, si es un hecho de la vida cultural o artística el que toma las calles⁹, no dejamos de hacer mención de ello, porque consideramos que es parte viva de nuestro trabajo hacer entrar en relación lo que enseñamos, con la propia realidad que nos circunda. También podemos informar acerca de la llegada de artistas internacionales que darán algún concierto o recital, la apertura de una nueva muestra en un museo, el estreno de una obra teatral o de danza, entre otras tantas cosas dignas de ser mencionadas. En ocasiones lo hacemos parte de nuestras clases y, en otros casos, invitamos a compartir ideas, sentires y pareceres al respecto, en espacios del aula virtual diseñados para tal fin.

⁹Por ejemplo, compartimos el deceso del cantautor y poeta Carlos Alberto “Indio” Solari (5/6/26), artista popular argentino de gran reconocimiento, que conmocionó a todo el país y los medios de comunicación.



Solemos alentar a que, quienes viven en el AMBA o llegan de visita a Buenos Aires, se acerquen a teatros, centros culturales, ferias y otras propuestas, muchas de ellas gratuitas e, incluso, a registrar lo que nos ofrece el arte callejero. Hemos logrado de esta manera, que lo cotidiano se filtre y sea parte de la realidad que deseamos que mejore y se enriquezca gracias al arte. También pedimos a las y los estudiantes que nos cuenten sobre lo que sucede a nivel artístico en los contextos en los que viven y desenvuelven su labor artística y/o docente. De esta manera sentimos que estamos asumiendo nuestra función de mediación cultural, que es también parte de los intereses de nuestra cátedra.

Nos referimos a la idea de brindar la posibilidad de acercamiento a aquello que la familia en su entorno inmediato pudo no haber ofrecido. A su vez, pretendemos fomentar que esta misma idea sea promovida por las y los cursantes en sus respectivos ámbitos de desempeño. De este modo, tal como propone Bourdieu (1972, p. 69) nos sentimos con el compromiso de ayudar a reducir la brecha que las condiciones socioeconómicas imponen a las personas que integran una comunidad, haciendo que algunas obtengan mayores privilegios que otras, no sólo en cuestiones materiales, sino simbólicas como en nuestro caso.

Cuando promovemos la formación de docentes reflexivos, al mismo tiempo pensamos en nuestra propia práctica profesional de docentes artistas. Las cuatro hemos participado o seguimos desarrollando nuestro papel como artistas, por eso, seguimos aprendiendo y capacitándonos en diversas áreas con curiosidad y deseo. Esta formación continua es la que destacamos en más de una oportunidad, al poner en valor la decisión y el esfuerzo de nuestros grupos que optan por este tipo de carrera, mientras continúan con sus obligaciones familiares y laborales.



La no obligatoriedad de este trayecto formativo permite reflexionar acerca de la responsabilidad que tenemos como profesionales de la educación en un mundo cambiante que nos interpela cada vez más. Las nuevas situaciones de las infancias y conformación de las familias, las problemáticas que atraviesan adolescentes y jóvenes en un universo condicionado por las redes, los horizontes cada vez más difusos de la juventud y su salida laboral son cuestiones que imponen mayor flexibilidad para plantear temas conocidos desde nuevas perspectivas.

Por este motivo, nos gusta pensar que nuestra materia, inscripta dentro de una carrera de licenciatura, puede tener la posibilidad de expandir horizontes más allá de los límites de un cuatrimestre. Varios ejemplos avalan esta afirmación, ya que egresadas y egresados de la carrera se han podido sumar al Programa de formación académica¹⁰ de la Escuela de Humanidades que les permite colaborar en el dictado de las materias evidenciando una comprensión profunda de los contenidos y modos de llevar adelante esta propuesta de enseñanza. En otros casos han publicado libros, artículos y otros textos, han realizado presentaciones en Congresos académicos y participado en investigaciones, etcétera.

¹⁰La Escuela de Humanidades de la UNSAM, en el marco de su compromiso con la formación académica y profesional permanente, promueve la participación de sus graduadas y graduados en experiencias formativas en torno a la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria, destinadas a profesionales que desean continuar formándose en el ámbito universitario.



Cabanellas, Agustina, (2017) Sin título,
[fotografía digital de instalación *site specific*].
Archivo personal de la artista. Reproducida con autorización.

Mientras tanto, seguimos pensando, seguimos debatiendo, seguimos construyendo, seguimos luchando, seguimos, seguimos.

Este es un cierre provisorio porque sabemos que vivimos en un mundo en estado de cambio permanente y por ello procuramos que nuestra cátedra sea un punto de inicio y no de llegada, un espacio desde donde despertar nuevas miradas e interrogantes que transformen el accionar ante la complejidad de los desafíos de la contemporaneidad. Espacio que sea germen, levadura que fermente, onda que se expanda, en pos del crecimiento de valores humanitarios de respeto y cuidado para que el arte y la educación artística nos abran la posibilidad de imaginar que otras realidades serán posibles.



Bibliografía.

- Bourdieu, P. (1972). Elementos para una teoría sociológica de la percepción artística. En *Sociología del arte*. Ed. Nueva Visión.
- Castro Quitora, L. (2002). El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica. En *Revista Perspectiva Educativa*, N° 3, (pp 9 a 21).
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- De Vanna, A. E. y Dimatteo, M. C. (2014). Nuevas juventudes, nuevos sujetos educativos, nuevos retos a la formación de docentes de arte. En M. E. Chapato y M. C. Dimatteo (Coords.), *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes* (pp. 125–150). Biblos.
- Flavell, J. H. (1976). Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas. En L. B. Resnik (Ed.), *La naturaleza de la inteligencia* (pp. 231–236). Erlbaum.
- Ley de Educación Superior N.º 24.521. (1995, 10 de agosto). *Boletín Oficial de la República Argentina*, N.º 28.204. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Loyola, C. y Spravkin, M. (2011). La interacción de los estudiantes del profesorado de Nivel Inicial y Primario con objetos artísticos. Aportes a la formación inicial. *Práxis Educativa*, 7(10), (pp. 11-29)
- Segato, R. (2018, 3 de octubre). *Pensar y vivir para contarlo* [Conferencia]. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. Publicado en Newsletter UNSAM #NU 103 (19 de mayo de 2023). <https://www.unsam.edu.ar>
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Educar Portal. (2016, 29 de marzo). *Daniel Feldman: «Necesitamos una escuela que dé más libertad a cambio de más responsabilidad»* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FY67OK5110M>



Sentidos de la Educación Artística plástica-visual en la era de los contextos digitales¹.

Zulma Patricia Sánchez Beltrán²

Resumen

Este artículo surge tras la indagación y reflexión sobre los sentidos dados a la Educación Artística plástica-visual en el ámbito educativo escolar, encontrando que la mayoría de las veces las nominaciones y sentidos adjudicados a esta, han sido permeados por decisiones socio-económicas y políticas del tiempo-espacio, más que por decisiones y asuntos pedagógicos y didácticos.

La reflexión se centra inicialmente en el actual tiempo-espacio, nominado por la autora como contextos digitales, para plantear, la agencia cultural y subjetividad política como horizontes de sentido a partir de la presentación de algunos procesos de una experiencia pedagógica con gru

¹Este artículo hace parte de la investigación adelantada por la autora, en el marco del programa posdoctoral de investigación en Ciencias Sociales, Niñeces y Juventudes con CLACSO-REDIJUNI-CINDE. Se emplearon aquí algunos extractos del capítulo "Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas" del libro *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación*, editado por D. Calderón.

² Docente-investigadora de la educación artística y el arte en Colombia, docente de la SED-BOGOTÁ y docente universitaria. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad magíster en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad de la Universidad Nacional de Colombia, Artista plástica-visual. Con amplia experiencia en diseño, gestión y ejecución de proyectos artísticos y talleres de formación y circulación artística en diversas poblaciones. Jurado evaluador de distintos premios y becas en el campo artístico a nivel distrital - Nacional e Internacional. Jurado de tesis pregrado y de maestría, lectora y jurado para aprobación y publicaciones de pares académicos nacionales e internacionales.

zpsanchez@pedagogica.educacion.edu.co Nadaizmoz@yahoo-com



pos de jóvenes en un colegio público de Bogotá Colombia; y sobre los cuales es posible repensar y replantear la Educación artística plástica-visual en la escuela, en tiempos de la proliferación de los contextos digitales

Palabras clave: Educación artística plástica-visual contextos digitales agencia cultural.

Abstract

This article stems from an inquiry into and reflection on the meanings ascribed to visual-plastic arts education within the school setting. It finds that, more often than not, the labels and meanings assigned to this field have been shaped by socio-economic and political decisions specific to a given time and place, rather than by pedagogical or didactic considerations.

The reflection focuses initially on the current era-termed “digital contexts” by the author-to propose cultural agency and political subjectivity as guiding horizons of meanings. This proposal is grounded in the presentation of specific processes from a pedagogical experience involving groups of young people at a public school in Bogotá, Colombia; these experiences offer a basis for rethinking and reframing visual-plastic arts education in schools amidst the proliferation of digital contexts.

Keywords: Visual-plastic arts education, digital contexts, cultural agency.

Introducción

A casi 30 años de la primera edición del libro la cibercultura (1997) de Pierre Levy, hemos pasado de las TIC, TAC, los contenidos multimedia, las redes sociales a la inteligencia artificial (IA), asumidos por la autora como parte del entramado de los Repertorios Tecnológicos Contemporáneos (en adelante RTC) en lugar de Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), debido a las distancias teóricas expuestas por investigadoras como





Rueda, R. (2013) y Gómez, R. (2012), entre otros³. Repertorios, en los cuales las imágenes pululan por doquier y es posible obtenerlas a un solo clic, producirlas casi de manera instantánea al transcribir o verbalizar una orden o instrucción(prompt).

Los RTC han afectado a las artes plásticas⁴ -visuales (en adelante APV) en términos de producción, circulación, acceso, consumo, usos y apropiaciones del conocimiento, que conllevan en sí mismos. Es así como la Educación artística plástica-visual (en adelante EAPV) entra a jugar un papel determinante en la comprensión y transformación de los denominados discursos visuales en la web, incluidos los de las artes plásticas-visuales en una dimensión expandida. Freedman (2006), afirma que: el contacto diario con las imágenes tecnológicas, los juegos de ordenador y la búsqueda por la red, suponen la cotidianidad de los jóvenes, sobre todo fuera de la escuela, siendo las imágenes generalizadas, para algunos la democratización de la imagen.

Por su parte, Eisner (2002), en la Escuela que necesitamos señala, “el arte aparece como otro sistema de significación, a

³Las autoras plantean el termino R. T. C., para hacer alusión a más que instrumentos o artefactos, a ambientes desde y con los cuales es posible crear, socializar y aprender. Estos permiten desarrollar, potenciar e integrar competencias intelectuales, más allá de simples herramientas que se suman automáticamente a la vida sociocultural de las personas. Se definen también como escenarios de y para la acción común, la producción y diseminación de saberes y afectos.

⁴La autora mantiene la nominación de plástica, en el sentido más amplio, para dar cuenta del uso, manejo, experimentación plástica de distintos materiales, soportes, medios y técnicas, todo lo cual implica la coordinación psicomotriz fina, el trabajo óculo- manual que, ante la insurgencia de lo digital, conlleva(el trabajo óculo-manual)una serie de procesos mentales, cognitivos que van más allá de la “mera manualidad o trabajo de la mano per se”, sino que suponen procesos mentales y manuales simultáneos que a su vez desarrollan y potencializan operaciones, capacidades y procesos más complejos del pensamiento.



través de formas visuales y audiovisuales” (p.31). Estos autores, al igual que Fernando Hernández (2000,2007) hacen referencia a la expansión de las artes plásticas-visuales específicamente, tras la evidente reproducción mecánica de las imágenes, la extensión de la metáfora lingüística a otros ámbitos de la cultura, el gran desarrollo de los medios de comunicación, así como la teoría de la comunicación visual y las emergentes relaciones entre arte y lenguaje; relegando la importancia de la significación del ámbito de la denotación al de la connotación.

Así son muchas las imágenes que han corrido, sus medios, formatos, artefactos, instrumentos, soportes y tecnologías y que antes parecían asuntos vedados o exclusivos de una minoría, hoy se hacen, deshacen, repiten y viralizan en un instante. Las imágenes, esas que fueron tan cuidadosamente reservadas por y para dibujantes, pintores, fotógrafos, cineastas, desde hace más de dos décadas con la masificación de la internet se han vuelto el pan de cada día, su consumo, producción, exhibición y circulación exacerbada en toda clase de pantallas.

Ante este panorama y avalancha de imágenes tras imágenes por segundo, surge la pregunta por el o los sentidos de la EAPV, cuyas prácticas además del conocimiento, lectura, interpretación, análisis y/o consumo de imágenes, supone también el aprendizaje de distintas técnicas, manejo de materiales, medios y formatos para la producción de estas y con ellas las significaciones y sentidos mismos de su creación, producción y/o reproducción.

Dando apertura al debate en torno a los contenidos, metodologías y fines de la enseñanza-aprendizaje de las APV, la comprensión y producción de imágenes, como reflejo de los debates impartidos y aun no agotados por teóricos e investigadores entre los cuales se pueden mencionar Marín Viadel (2005), María Acaso, Kerry Freedman (2006), Elliot Eisner (1995),



Fernando Hernández (2006), Arthur Efland, Ángeles Saura (2015) etc.

Quienes han indagado de manera constante el que hacer de la EAPV, en el marco de los cambios socio-tecnológicos y culturales que han caracterizado el siglo XXI, donde las Tic y su cultura visual y digital, han traído consigo toda una serie y serias consecuencias en las maneras de socializar, acceder a la información y el conocimiento; la circulación, gestión y producción del mismo y mucho más para el caso en mención. Donde la EAPV entra a jugar un papel determinante en la comprensión, apropiación y transformación de los ahora llamados discursos visuales en la web incluidos los del arte en una dimensión ampliada y expandida del mismo. Exigiendo y conllevando a nuevos planteamientos, redefiniciones y otras configuraciones del currículum.

Profundizando el amplio debate sobre el lugar de la EAPV en la escuela, el cual va desde perspectivas esencialistas y tradicionalistas de la educación artística como enseñanza-aprendizaje de la técnica y la réplica, pasando por el uso y aprovechamiento del tiempo libre, hasta contenidos y metodologías que transitan entre corrientes artísticas y estéticas, así como por tendencias educativas y sociopolíticas dominantes, según autores como Fernando Hernández (2000) o Miguel Huertas (2010), entre otros. Cada una de estas perspectivas orientan y direccionan formas de saber, hacer y deber de la educación artística que, por lo general, le han atribuido un rol pasivo en el componente académico escolar.

De acuerdo con Huertas (2015), la educación artística, como el arte, no es neutral, y ha estado ligada al complejo entramado institucional donde se sitúa su acción, pues tanto el arte como la enseñanza en su mayoría están atravesadas por estructuras sociopolíticas, antes que pedagógicas, obedeciendo a formas de



comprensión, ordenación e interpretación de la realidad, que reflejan ideologías específicas. Los cambios en la nominación de esta asignatura o espacio académico en los colegios y/o escuelas, así como sus procesos de enseñanza y aprendizaje, hacen parte de un conjunto de causalidades estructurales al Arte, la Estética, la Educación y por supuesto lo sociopolítico instaurado⁵. Por lo tanto, ni el contexto ni los objetivos de la educación, en general, y de la educación artística, en particular, son los mismos; menos aún en el actual contexto en el que los RTC han hecho lo propio.

Una muestra de esto, son los seis momentos claves y diferenciados de las maneras en qué la educación artística, para el caso lo que compete a la plástica-visual en la escuela, ha sido asumida; 1) El dibujo como aprendizaje inicial o el modelo academicista. 2) La individualidad, la autoexpresión, la creatividad y el contexto. 3) Autoexpresión y desarrollo de la personalidad y valores. 4). Educación plástica y visual. 5) El arte como lenguaje-cultura visual. 6) Educación artística plástica-visual en contextos digitales.

Dado que, en general se ha historizado sobre los cinco primeros momentos y dada la extensión del documento, solo se dará cuenta

⁵Para el caso colombiano, se encuentran afirmaciones como: “la educación artística no se reconoce ni valoriza como área de conocimiento, lo que explica el consiguiente papel secundario que se le otorga socialmente” (p.130. También: “Entre los aspectos menos discutidos y trabajados desde el punto de vista conceptual y práctico en el sector educativo están el arte y sus implicaciones en la construcción de lo pedagógico” (Serie de lineamientos curriculares 2012, p.12).

Con el gobierno que recién terminara su mandato, se cambió de nombre al llamado Ministerio de Cultura, por el de ministerio de las culturas, las artes y los saberes con la Ley 2319 del 29 de agosto de 2023, de la misma manera se reestableció la enseñanza obligatoria de las artes en todos los niveles educativos con la nominación de artes para la paz a nivel Nacional, iniciativas que podrían perder su continuidad con el cambio que se viene de gobierno en los siguientes cuatro años, por ejemplo.



del último momento en tanto marco para el planteamiento y discusión de este artículo.

Educación artística plástica-visual en contextos digitales

Estos contextos contemplan los motores de búsqueda, plataformas, redes sociales y demás RTC, incluida dentro de estos la IA. Sin embargo, autores como Efland et al.(2003). la han denominado educación en el arte posmoderno, otros como educación artística online: educación artística multimodal y/o digital.

La discusión se ancla a la llegada de los RTC hace más de medio siglo que conllevó a su instalación en la vida de las sociedades actuales, en palabras de Castells (2000), sociedades de la información y el conocimiento, como también de la cibercultura. Pierre Levy (2007), establece las condiciones límites y expansiones de esta en el mundo de hoy, particularmente en lo relacionado con el saber, la educación y el arte en general. De acuerdo con el autor, la cibercultura se refiere al conjunto de sistemas sociotécnicos culturales híbridos, que interactúan recíprocamente; allí donde convergen las personas, sus universos simbólicos y las entidades materiales, naturales y artificiales. A su vez, dichos sistemas se relacionan con técnicas materiales e intelectuales con las que dinamizan sus modos de ser, hacer y saber; igualmente, con las prácticas que desarrollan en el ciberespacio.

Por su parte, autoras como Saura, A. (2015), afirma que, para el caso de España “El proceso de incorporación de la tecnología informática a las escuelas se inició institucionalmente con el proyecto-atenea-impulsado por el ministerio de educación y ciencia a mediados de los años ochenta” (p.12).



Para Saura, la EA con medios tradicionales evoluciona hacia un nuevo estilo más adecuado al contexto de la sociedad actual, afirmando que: “Vivimos en una aldea global y estamos en REDados e infoxicados. El espacio artístico habitable está lleno de prosumidores (gente que produce y consume imágenes constantemente)” (p.13)

Así, más allá de “los artefactos” para el caso RTC de la cultura digital, internet, fotografía digital, teléfonos inteligentes, videojuegos, tecno entornos, IA, esas dinámicas y procesos que las personas han generado en torno de estos, mediante la interconexión, inteligencia colectiva cultura participativa, en palabras de Jenkins (2008) y las comunidades de aprendizaje generadas, son las que han contribuido a replantear y reflexionar sobre la educación y el saber.

Para autores como Serres (2013):

la evolución histórica de la pareja soporte-mensaje es una buena variable de la función de enseñanza. En consecuencia, la pedagogía cambió al menos tres veces: con la escritura. Los griegos inventaron la paideia; luego de la imprenta, pulularon los tratados de pedagogía. ¿Y hoy en día? (p.27).

Según el autor, la tercera vez que cambia la pedagogía es el momento actual, el “hoy en día”, cuestionando sobre: ¿Qué transmitir? ¿A quién transmitirlo? ¿Cómo transmitirlo? ¿El saber? (p.27-28).

En relación con las nuevas formas de acceso a la información y los diferentes estilos de razonamiento y de conocimiento que se generan a partir de los usos de los RTC, autores como Dussel (2010) y Buckingham (2008), entre otros, sostienen que, además



del sinnúmero de artefactos digitales y la expansión de las nuevas tecnologías en el aula, se requiere “una redefinición del aula como espacio pedagógico (Dussel, 2010, p.17)”. También, “repensar de manera radical para qué es la escuela y como debería funcionar, en virtud de los nuevos medios” (Buckingham, 2008, p.103).

Para Dussel, la brecha o fisura en su momento (prepandemia) se generaba entre usos más pobres y usos más ricos, siendo los primeros más restringidos, y los segundos más relevantes.

Sin embargo, tras la pandemia quedó demostrado que, si bien se requería cualificar los usos, las posibilidades de pensar en usos más intensivos y equitativos de tecnologías fueron inviables por las múltiples desigualdades que ya existían, las cuales se agudizaron y profundizaron. Dussel I. (2025).

Ferrante, P. & Dussel, I. (2022), afirman que hay una creciente redefinición de las prácticas de conocimiento tanto de docentes y estudiantes derivada de la extensión de los motores de búsqueda, las aplicaciones y las plataformas”, según las autoras basadas en (van Dijck et al., 2018) hay una “plataformización de la enseñanza del aprendizaje y la gestión de la educación” (p.166).

Ante este panorama, una reciente línea de trabajo en el ámbito de la cibercultura y sus contextos digitales, es la incorporación de los RTC en el área de EAPV en la escuela, que presenta dos posibles tendencias: la primera y más desarrollada es la aplicación de nuevas tecnologías, haciendo uso de múltiples aparatos tecnológicos, así como programas y softwares desarrollados para la producción gráfica visual y audiovisual. Desde finales de la década del noventa, se han publicado investigaciones que hacen referencia al uso de los CD-ROM, pasando por los móviles hasta programas, como Tridimax, utilizados para la creación y recreación de tipo gráfico especialmente en países como España. La segunda



tendencia es el desarrollo de contenidos digitales y la gestión de la educación mediada por nuevas tecnologías. Corresponde a la producción y consumo de contenidos relacionados con la EAPV, ya sea con el diseño de blogs, páginas web y otras plataformas, a través de una mirada educativa y didáctica. Estos son útiles para la muestra, exposición y circulación de resultados de las clases o proyectos artísticos plástico-visuales, que fueron pensados también como entornos colaborativos.

Sin embargo, se requiere ir más allá de los potenciales técnicos que los RTC ofrecen para la creación artística a profundizar, reflexionar y analizar las posibilidades significativas, los sentidos de la EAPV en los actuales contextos digitales, la relevancia de repensar en la configuración de los contenidos y prácticas socioculturales.

Según Marín, Viadel (2019), la mayor parte de la atención dada a la creación e investigación artística y para el caso que compete la EAPV en la escuela, ha centrado sus intereses hacia dos tipos principales de temas:

o bien a la investigación sobre su propia especialidad artística (la cerámica, la pintura, el diseño, la escultura, la performance, el video, etc.); o bien sobre su actividad profesional como docentes de arte, es decir, sobre la enseñanza y aprendizaje de la cerámica, del diseño, de la escultura, del video, etc. (p.17).

Es decir que, gran parte de la educación artística y para el caso plástica-visual ha enfatizado en lo técnico- instrumental de las mismas, sea para el uso de soportes, medios, herramientas y técnicas tradicionales o sea, para el caso de los artefactos, programas, plataformas de los RTC. Perdiendo de vista lo que tiene



que ver con los sentidos, comprensiones y alcances, de la EAPV, más allá de las didácticas de enseñanza-aprendizaje de técnicas que se han ido desdibujando y desplazado desde casi tres décadas con la aparición del mundo digital y sus RTC. Pese a que se ha pasado de la enseñanza del dibujo, la pintura, la fotografía, video-instalación, readymade, performances, el giro cognitivo, comunicativo y cultural de las mismas, la prevalencia de las preocupaciones sigue anclada al quehacer y saber técnico, el cual con el despliegue y desarrollo de las Tic y sus variados repertorios tecnológicos, podrían perder vigencia sino se comprende, reflexiona y analizan los sentidos y significados de la EAPV como parte del circuito cultural y desde la cual es posible dar cuenta de otros contenidos, narrativas, significados, interpretaciones en últimas de otros discursos desde lo artístico plástico-visual.

Marín Viadel (2019), respecto de las tecnologías y la EA, dice que: “El enorme desarrollo de las nuevas tecnologías audiovisuales no ha provocado un gran desarrollo de la educación artística ni de las necesidades de formación visual del conjunto de la población sino todo lo contrario” (p.16).

El autor también afirma que, el intercambio constante de imágenes y videos no pasa del plano de la función fática del lenguaje en detrimento de “un auténtico diálogo visual”, señalando a la vez que, “las nuevas tecnologías de creación y difusión de imágenes visuales y audiovisuales están hechas para que no haga falta acudir a ninguna facultad de artes visuales para usarlas, porque son tremendamente intuitivas y eficazmente automáticas” (Marín, 2019, p.18). Afirmando también que estos desarrollos tecnológicos refuerzan la hegemonía cierto estilo de imágenes.

Ahora bien, al amplio RTC, se suma o integra mejor, la IA, la cual en palabras del mismo autor (2024) supone “el conjunto de



plataformas, servidores y modelos matemáticos que conectados entre sí pueden realizar tareas que normalmente hace nuestra inteligencia, desplegando característica y estructuras similares como la percepción, el aprendizaje y el razonamiento” (p.82). El autor sostiene que la relación Inteligencia Artificial-Arte, ha generado toda clase de cuestionamientos y debates, que, van desde afirmaciones que el arte actual, es una sofisticación técnica del procedimiento artístico, dado para algunos la desaparición de lo espiritual y emocional tras la ordenes enviadas a la IA, hasta quienes aseveran que lo emocional y espiritual de la imagen yace en las sensaciones que se generan en el espectador

Al respecto, Marín, Viadel organizo la exposición titulada Inteligencia artificial, educación y creación artística en la sala Taller del Palacio de los Condes de Gabia en Granada, que tuvo lugar del 2 al 15 de abril de 2024.Teniendo como pretexto, la celebración del aniversario número doscientos del dibujo de Goya. Para dar cuenta, según él, del protagonismo y posibilidades que la IA puede ofrecer al campo de las artes visuales y la educación de la misma. El mismo autor, sostiene que “La IA no solo se limita a generar imágenes; se convierte en una extensión de la creatividad y la interpretación, ofreciendo una experiencia más rica y dinámica para aquellos que se aventuran en -Aquelarre-” (p.60).

Según el mismo Marín, su exposición, se suma a otras tres en los que la inteligencia artificial es la protagonista en la creación de las imágenes visuales, generando múltiples preguntas y cuestionamientos en torno a: 1). la calidad artística: expresividad, emocionalidad, originalidad; 2) originalidad: la IA es una maquina copidora y reproductora de imágenes, la fragmentación y/o duplicación en serie de las mimas a nivel global o es una maquina creadora de imágenes; 3). La autoría: a quien se adjudica la





autoría, el algoritmo, las personas que lo programan, o las personas que hacen uso de la IA para la creación de imágenes.

De la agencia cultural y la subjetividad política

Así las cosas, es posible decir que, el desafío más acuciante para la EAPV y en particular la escolar, radica repensarse más allá de asuntos solamente técnicos e instrumentales de esta, para dar paso de manera relevante a los contenidos, narrativas, mensajes, relatos, historias que se cuentan en cada clic de las imágenes, las maneras y procesos de metaforización, simbolización y/o ficción mediante las imágenes y como dichas narrativas artísticas plástico-visuales, audiovisuales, multimodales permiten situarse en el mundo desde formas de enunciación mediante dicho lenguaje artístico.

Se requiere repensar lo expresivo, la auto expresión y la subjetividad artística, así como el giro cognitivo, comunicativo y cultural, en términos de la agencia y para el caso de la agencia cultural, es decir, más allá de lo que se expresa y subjetiviza “perse” o permite conocer y comunicar, como es posible agenciarse sea individual o colectivamente; como las autoexpresiones, subjetividades, formas de conocer y comunicar trascienden dichos procesos de manera elemental y esencialista para complejizarlos en procesos de agenciamiento y en particular desde y con lo cultural, como puede transitarse de la subjetividad perse a la subjetividad política en los procesos narrativos y discursivos a través de las artes plásticas-visuales.

Todo lo cual recogería las posturas multiculturalistas y críticas de la educación en general y de la artística en particular, para materializarla en las plástica-visual, mediante la apropiación,



recreación, subversión, creación y producción de otras visualidades e iconografías agenciativas culturales y políticas.

Etimológicamente, la palabra agencia tiene su origen en el verbo latino ago, agis, agere, que significa hacer y, por ende, implica acción, ejecución. Está ligado a una pragmática. El agente del vocablo latino agens se aplica a quien obra, ejecuta; definido también como la cosa, idea o persona que, al actuar, tiene la facultad de producir o causar efectos. Desde campos como la sociología, la agencia hace referencia a la capacidad de acción, de transformación, haciendo posible señalar que, el agente es quien logra actuar, agenciarse; es un autor, un productor que genera cambios y transformaciones, como posibilidades de acción en un contexto. Este hacer supone la puesta en práctica, la capacidad de actuar como posibilidad de generar conexiones entre entidades y procesos heterogéneos. Para Giddens (1997) supone la acción y posibilidad de hacer cosas, más allá de la pura intención: los eventos en los cuales el individuo se convierte en autor, en la medida que dicho individuo puede o decide actuar de manera diferenciada. Según el autor, la agencia está relacionada con la potencia y el poder, la potencia y/o poder para la acción.

Autores como Deleuze (2004) y Guattari (2006) dan pistas sobre el asunto. El primero da cuenta más del término agentes, como quienes generan y establecen relaciones o vínculos de acción o funcionamiento entre diferentes elementos entre sí, en un mismo territorio. Pero que, en el devenir de la agencia o el agenciamiento, se desterritorializaran encaminados a otros agenciamientos. En Deleuze (2004), la agencia supone la interrelación de diferentes elementos mediante los cuales es posible producir o generar acciones. Por su parte, el segundo Guattari (2006) hace referencia más a los agenciamientos como modos de narración (referencia), formas de praxis, de invención,



que el autor denomina como agenciamientos de enunciación y de los cuales se derivan multiplicidad de agenciamientos de subjetivación; revertidos en la producción del habla, de las imágenes, de la sensibilidad, la producción del deseo en tanto multiplicidad de agenciamientos sociales. Para el autor, los procesos creativos y las producciones artísticas suponen agenciamientos de enunciación. Para Guattari (2006), los agenciamientos constituyen los procesos micropolíticas o la micropolítica procesual.

La agencia cultural supone un lugar de cuestionamiento de lo social en su más amplia acepción (político, económico, sexual, etc.), generando efectos y afectos desde y en el mundo simbólico e imaginario. Esta agencia se atribuye también a iniciativas creativas y pedagógicas que buscan el cambio y la transformación cotidiana, a través de diferentes propuestas y formas de concebir lo socioculturalmente impuesto. La agencia cultural supone e implica, directa o indirectamente, resistencia al orden instaurado culturalmente y que a su vez es susceptible de ser reinstaurado o reescrito (el orden cultural), en una reevaluación de los supuestos dados y heredados culturalmente. Lo que se ha señalado desde Arañó (2005), reescribir en y sobre el mundo, haciendo alusión a los procesos de escritura y rescritura para el caso de las imágenes visuales, audiovisuales y/o multimodales desde la EAPV como prácticas de reelaboración, resignificación y recreación.

En palabras de Chantal Mouffe: las prácticas artísticas y culturales pueden ofrecer espacios de resistencia que socaven el imaginario social necesario para la producción capitalista [...] deberíamos concebir las formas de resistencia artística como intervenciones agonistas dentro del contexto de las luchas contrahegemónicas (2014, p.95); por lo tanto, la educación artística, podría ser pensada para generar narrativas



artísticamente trabajadas desde y/o a través de las plásticas-visuales, audiovisuales y performativas revertidas en distintas manifestaciones y prácticas artísticas, susceptibles de considerárseles como formas de subjetivación política. La educación artística plástica-visual, en tanto saber y hacer, está llamada al reconocimiento y trabajo de los contextos en los que tiene lugar, a dejarse afectar, permear y movilizar por el entramado personal, singular y cultural de los jóvenes y sus territorios, sin desconocer los aprendizajes propios de la disciplina.

Las posibilidades de agencia cultural y la subjetividad política a través de la EAPV, surge tras la sistematización de algunos procesos y experiencias pedagógicas realizadas en la última década⁶ con estudiantes de grado once⁷ en un colegio público de

⁶Como se ha mencionado esta experiencia se viene desarrollando desde hace más de una década y ha tenido algunos cambios en lo formal y metodológico, pero no en el sentido y alcance de sus contenidos y experiencias con los y las jóvenes y que, para efectos de la investigación doctoral se hizo seguimiento, acompañamiento y sistematización específica a un grupo en particular en el 2015 y a la fecha en el marco del posdoctorado, se hacen mayores requerimientos especialmente lo que tiene que ver con la producción performativa y audiovisual.

⁷La población con la que se ha trabajado, son jóvenes entre los 14-19 años, heterogéneo, como la diversidad de formas de saber, ser y hacer, sus ritmos, procesos y formas de aprendizaje. por ende, la riqueza y pluralidad de experiencias aportadas y construidas durante estos años. A grandes rasgos, como caracterización poblacional, el 55 % de los jóvenes cuenta con un grupo familiar nuclear (padre y madre), el 35% restante, con estructura monoparental, con predominancia de la figura materna, y el 10 % restante, con ninguno de estos. Por su parte, el 35 % de las madres es ama de casa, otro 45 % trabaja en oficios varios y el 20 % es empleada. En el caso de los padres, el 40 % se describe como independiente, los demás son empleados o trabajan en oficios varios. Socioeconómicamente la población se reconoce como estrato 2 —o menor—. La mayoría proviene de barrios de la localidad de Ciudad Bolívar, y tan solo un 30 % vive en barrios cercanos a la institución escolar. Este grupo cuenta con algunos jóvenes cuya historia de vida y contexto familiar manifiesta dificultades y



Bogotá (Colombia). En el marco de la investigación pedagógica a través de las artes plásticas-visuales, desde una perspectiva investigativa y crítica del quehacer pedagógico, se procura por la integración de procesos de enseñanza-aprendizaje técnicos, teóricos, prácticos, conceptuales y discursivos, desde el saber, hacer y ser disciplinar, para instalarse y resignificar desde la propia experiencia de los jóvenes y sus contextos inmediatos. De esta manera, los y las jóvenes de grados once, desarrollaron procesos que van desde el trabajo bidimensional de la producción de imágenes en medios tradicionales y cotidianos como el dibujo y la pintura en distintas técnicas (oleo, vinilo, acuarela, pasando por colores, marcadores, ecolines, etc.), hasta el desarrollo de manifestaciones más contemporáneas de las artes plásticas-visuales, entre estos: readymade, bodyart, instalación, happening, mapping, performances, entre otros.

Sin embargo, para este documento se destacarán solamente algunos de los ejercicios bidimensionales y de acciones performativas hechas por los y las jóvenes, en tanto muestra representativa de los procesos realizados. (Fig. 1).

Para el análisis de las producciones de los y las jóvenes en los distintos ejercicios, se acudió al reconocimiento de las imágenes en su doble hermenéutica: la imagen en tanto materialidad significativa, red de significados; y reflexiones mediante elementos plásticos visuales. Sentidos y significados, tanto para quien la lee, como para quien la produce, situando a los y las jóvenes como consumidores que apropian, pero, también, como productores de imágenes. La apropiación y producción de imágenes, desde la educación artística plástica visual, se configura como red de significados y significantes que comunican más allá de la

complejidades específicas, que redundan en la falta de acceso a ciertos medios tecnológicos, en particular, y a otros marcos de referencia, en general y en particular un 10% migrantes.



«Quise mostrar un avión de -guerra- lanza un cohete siendo -paz- al mundo que es lo que en verdad necesita para cambiar muchos aspectos que joden al país»

“Se basa en el problema político y social de la corrupción, donde el pueblo debe buscar una solución ante esta problemática”



Figura 1. Año 2015. Técnica: Mixta seca sobre durex. Tamaño: 1/8



• EL desplazamiento campesino, es una realidad que vemos todos los días. Las mamás con sus hijos pidiendo limosna en la calle porque son desplazados de la violencia de nuestro país.

Figura 2. Año 2015. Técnica: Aguadas sobre durex. Tamaño: 1/8



reproducción del modelo y la aplicación o exactitud técnica, atribuyendo a la narrativa significados mediante lo plástico-visual, como expresión simbólica desde un mismo punto de partida. Una imagen, un concepto, una idea, que diversifica los puntos de llegada, de reflexiones, de sentidos y simbolizaciones, que se convierten en una práctica, para el caso, prácticas culturales y discursivas. (Fig. 2)

En esa medida, las narrativas artísticas plásticas-visuales (en adelante NAPV) en sus apropiaciones y producciones, aparecen como prácticas discursivas, mediante la negociación, transformación y recreación de sentidos y significados; lo que hace que las imágenes se enriquezcan, no solo visualmente, sino como prácticas culturales. Para el caso, la cultura puede ser asumida como “maneras de hacer” propias de los jóvenes para gestionar y tramitar no solo el acceso, sino también la cualificación, conocimiento y contrastación de los bienes simbólicos, así como la reelaboración, recreación y producción resignificada de los mismos. Modos complejos de acción social, con significado e intencionalidad de transformación. (Fig.3)

Estas prácticas culturales de los y las jóvenes se pueden relacionar con las prácticas artísticas contemporáneas inscritas en las estéticas de las remezclas y el bricolaje, en tanto experimentaciones creativas que re-sitúan la cotidianidad en la esfera del arte y la cultura. Prácticas interpretativas que resignifican, recrean y se despliegan en otras formas de ver y concebir el mundo, de participar en este mediante NAPV y audiovisuales. Se pone en perspectiva que las prácticas culturales de los y las jóvenes, a través de sus narrativas artísticas, suponen formas, modos, procesos de aprendizaje, creación, producción y participación furtiva respecto a las racionalizadas, centralizadas y aisladas propuestas de modelos institucionales inscritos en las escuelas, el arte. (Fig. 4)

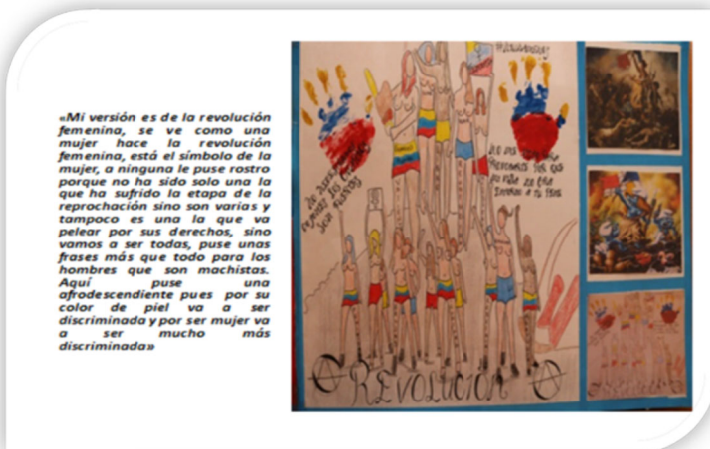


Figura 3. Año 2017. Técnica: Mixta secas, collage sobre durex. Tamaño: 50 x 70 cm.



Figura 4. Año 2016. Técnica: Mixta secas y aguadas sobre durex. Tamaño: 50x70 cm.



A continuación se presentan fotogramas de algunas de las acciones performativas realizadas por los y las jóvenes, por la naturaleza efímera del happening o el performance, el mejor registro es el audiovisual, ya que estas manifestaciones artísticas implican el acto espontáneo e in situ del artista, no la repetición del mismo. (Fig.5) Los temas narrados artísticamente por los y las jóvenes corresponden a elecciones y posiciones críticas personales respecto de sí mismo, lo otro y el/la otra. Mirar y mirarse de otras maneras, más allá de las visiones hegemónicas institucionalizadas social y escolarmente; un intento de reinventarse y reinventar el mundo desde otra condición y posibilidad. Sus narraciones dan cuenta de las prácticas culturales de sus entornos personales, familiares, escolares. Estas narrativas artísticas además de modificar y expandir la mirada de lo disciplinar, evidencian la experiencia participativa de construcción y recreación de historias personales en relación con las colectivas, que generan filiación y compromiso, situando sus identidades y prácticas en contextos más amplios. (Fig.6)

Este efecto formativo en el que emergen, más que trabajos académicos en un área específica del saber escolar, prácticas discursivas y culturales críticas con relación a la familia, la escuela, la comunidad y el país, no es causado exclusivamente por la estructura metodológica del plan de estudios, sino por lo que se identificaría como agencia, en este caso, agencia cultural. Se encuentra que, en la configuración y consolidación de sus identidades e interpretaciones de sus entornos, a través de las NAPV y audiovisuales, los y las jóvenes encuentran modos de transformar y reconstituir.

Lo evidenciado en las narrativas artísticas plásticas-visuales de los y las jóvenes, más allá del uso y apropiación técnica, aprendizaje de conceptos y/o teorías del arte, demuestra la práctica y agenciamiento cultural mediante las imágenes y sus discursos. Entre estos se destacan las narrativas en torno a



Figura 5. Año 2017. Fotogramas-1, Performance.



Figura 6. Fecha: 2023, Fotogramas 2, Performances, “Nosotras quisimos mostrar todas las víctimas, muertos y desaparecidos que ha habido y sigue habiendo por la corrupción del país en el conflicto armado y que parece que a nadie le importa, entonces queríamos recordarlo que los niños más jóvenes que nosotras sepan lo que ha pasado y no se les olvide” (Fotogramas superior).
“Yo quería hacer un homenaje a los jóvenes que asesinaron y que después dijeron que eran falsos positivos y que son muchos jóvenes igual que yo” (Fotogramas inferior).

problemáticas sociales o personales, con recursos iniciales de reinterpretación, apropiación y deconstrucción de imágenes, para pasar a las elaboraciones y construcciones propias. (Fig.7) La primera trilogía de fotogramas del ejercicio de performance, la joven la nomino como: “una definición de amor”. la joven toma diferentes prendas de los miembros de su familia para formar la palabra Amor.



Figura 7. Año 2018. Fotogramas 3 performances, La última trilogía el joven expresa: «Realmente no importa el género, importa cómo te sientas con tus costumbres, tus gustos tus formas de vestir puede ser diferente a todos, no importa que la gente te critique... en fin, son ellos lo que se montan dando importancia a cosas sin sentido... respetamos las diferentes culturas y los gustos de cada persona, ¿ellos que nos hacen? no nos hacen ningún daño, por qué no dejarlos ser felices y creamos nosotros nuestra propia felicidad y no nos preocupamos por los otros... cambiamos las formas de pensar de todas las personas... seamos unidos e intentemos unirnos por nuestras diferencias y dejar ese concepto machista y ser realista: que la sociedad está cambiando y estamos tratando con una problemática global en esta performance.»



Así en estas acciones performativas se encuentra la necesidad y urgencia por ser escuchados escuchadas, a partir de presentarse y enunciarse en la expresión de las problemáticas y preocupaciones que más los interpelan, en las que aparecieron temas que convergen en cinco grandes categorías:

1. Vida política: especialmente de Colombia. Énfasis en el conflicto armado⁸, los cruelmente llamados falsos positivos⁹, y el proceso de paz, así como la guerra y la política internacional (Venezuela, islam, etc.). La corrupción, la polarización del país entre partidos, grupos, dirigentes políticos y armados, así como la visión frente al desamparo del campo y/o de los campesinos. Finalmente, asuntos referidos a la alcaldía de Bogotá y su política local, el tráfico (especialmente lo relacionado con Transmilenio) y la salud como problemática social.

2. Las mujeres, lo femenino: en primera instancia, la violencia de género en todas sus formas (doméstica, pública, física, psicológica, etc.); seguido de los estereotipos de bellezas e imagen física de las mujeres, así como la participación y empoderamiento en diferentes escenarios, más allá del hogar¹⁰

⁸El conflicto armado en Colombia data desde los años 20 y agudizado por la violencia política en los 50 especialmente, en consecuencia, cientos de miles de víctimas entre asesinatos y desplazamientos, en su mayoría de la sociedad civil; es decir personas que no pertenecían a los grupos armados enfrentados: guerrillas, paramilitares y fuerzas armadas del estado colombiano.

⁹Los "falsos positivos" son la nominación asignada a una de las mayores tragedias de derechos humanos en Colombia entre el 2002-2008 especialmente; con la cual de manera extrajudicial se ejecutaron más de 6402 personas (a la fecha han sido reconocidas casi 8000), en su mayoría hombres jóvenes en manos de las Fuerzas Militares y quienes los presentaron falsamente como guerrilleros o delincuentes abatidos en combate. Con esta práctica se buscó inflar los resultados del éxito militar del gobierno en la lucha contra los grupos insurgentes en el marco de la mal llamada "seguridad democrática" y así obtener recompensas, ascensos, condecoraciones o permisos institucionales



3. En esa misma línea, pero en menor porcentaje, también aparece la identificación, empatía con las disidencias sexo genéricas

4. Ecología: un asunto que los cuestiona y convoca, un espíritu de sensibilización y protección al medio ambiente, a los animales y la naturaleza en general. Abandono de los animales, especialmente de los perros, la corrida taurina y, por ende, la muerte de los toros, la tala de bosques, la contaminación ambiental en todo nivel.

5. Asuntos personales: vida en pareja, gusto e identificación con los tatuajes, estilos musicales, tribus urbanas. Situaciones como la violencia de las barras bravas, el consumo de psicoactivos, la muerte y la soledad propia y la de otros, la educación, la escuela y la infancia.

6. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): la adicción, no solamente de ellos como jóvenes, también de adultos, haciendo énfasis según ellos “en las madres de hoy en día.

Esta categorización, producto del trabajo investigativo y de sistematización, permite comprender la agencia cultural de los jóvenes desde la producción artística plástica-visual, no solo como recurso comunicativo, sino también identitario, que trasciende la significación formal escolar y se inscribe, a partir de la interpelación y re interpretación, en sus vidas y contextos. Es posible establecer lo sociopolítico como un eje transversal a sus elaboraciones, en tanto lo político a nivel escolar se manifiesta en la configuración de escenarios de participación, identidad y denuncia colectiva con los recursos académicos. No obstante, el agenciamiento no está reducido al hacer con, o al actuar con los

¹⁰Como se ha mencionado, esta sistematización corresponde a la última década, durante la cual la categoría de las mujeres y lo femenino, ha cobrado gran relevancia especialmente en los últimos cinco años, así como lo que tiene que ver con las disidencias sexo genéricas.



recursos dados, es sobre todo cuestionamiento, pregunta sobre lo que circunda. Por eso, respecto al trabajo de los y las jóvenes, por ejemplo, los temas de género y violencias sexo genéricas, así como asuntos medioambientales y los cánones de belleza socialmente impuestos (sobre todo para las mujeres), son fuertemente cuestionados.

Este no solo es un efecto personal en cada joven, pues trasciende a la escuela, las familias y la comunidad, permitiendo desestigmatizar la idea de apáticos o apolíticos, mostrando sus prácticas atravesadas por lo cotidiano, el cuestionamiento de lo que les acontece como ciudadanos y la invitación a que la escuela, junto con otros entornos inmediatos, sean los escenarios que posibiliten dicha agencia. Las maneras de hacer de los y las jóvenes, mediante la EAPV, permiten comprender y proyectar otras formas de sensibilidad y modos de participación cultural, diferentes formas creativas y de circulación.

Cambian las concepciones sobre el acto creativo, la originalidad, el autor o productor desde la apropiación de las imágenes ya creadas, y la reelaboración, deconstrucción y su resignificación a partir de sus propios contextos; por ende, la producción de otros significados y sentidos que derivan en nuevas formas de comunicación, de actividad y práctica cultural e incluso política.

Los y las jóvenes no solo buscan representar sus mundos sino comunicarlos, enunciarlos, pasando por los significados e ideologías sociales a la intensificación de la experiencia del ser, donde el lenguaje visual y audiovisual supone un medio, no un fin, como en el caso del arte. De manera que estos procesos creativos y producciones artísticas pueden constituirse en procesos micropolíticas o la micropolítica procesual, referida por Guattari (2006). En esta perspectiva, es posible asumir las prácticas



culturales de los jóvenes no solo como agenciamientos de enunciación, sino incluso como formas de subjetividad política desde las cuales en palabras de Muñoz (2012), es posible “empoderar a los jóvenes colombianos, vistos como agentes y actores sociales, capaces de producir en sus prácticas cotidianas nuevas formas de ciudadanía y de acción social” (p.713).

Los jóvenes se constituyen en hacedores, en su potencialidad, desde la cualificación y posibilidades recursivas dadas, construidas, autogestionadas¹¹. La potencia no está en recursos, sino en las maneras cómo los sujetos hacen uso de estos. Por lo tanto, la escuela particularmente pública y la educación artística plástica-visual tienen una tarea pendiente con respecto a esa posibilidad de fortalecer a las y los jóvenes como agentes culturales y/o políticos, aportando y brindando herramientas necesarias y suficientes que amplíen y expandan su capital simbólico, del disfrute y el aprovechamiento, utilización y disposición de la cultura.

A modo de conclusión, pero no de cierre...

Al inicio del artículo se planteaba que aún se mantienen debates respecto de las perspectivas esencialistas y tradicionalistas de la educación artística (EA) como enseñanza-aprendizaje de la técnica, la réplica, pasando por el uso y aprovechamiento del tiempo libre, contenidos y metodologías que hacen parte de un conjunto de causalidades, que van desde corrientes artísticas y estéticas hasta tendencias educativas y sociopolíticas dominantes.

¹¹Prada, J. (2012) plantea que la creación y práctica artística en sí misma está definida por la experimentación crítica del propio lenguaje o como invención de lenguajes nuevos, así como la creación y diseño de medios y formas de expresión, tras la exploración e indagación con los mismos (medios, su plasticidad y posibilidades matéricas).



De esta manera, podría decirse que algunas veces, la EA y sus políticas han trabajado para una disciplina miento cultural, es decir, por un lado, preservar el statu quo del arte, los artistas y sus instituciones, negando y relegando la EA especialmente en el sector público educativo; y, por otra parte, aun cuando exista, se mantiene en la formación de espectadores, públicos, y reproductores de técnicas, más que como coautores, críticos, participativos y apropiadores. Si se tiene en cuenta que uno de los grandes aportes del arte a la sociedad es justamente su “indisciplina miento”, en términos De Certeau (2000), es decir, un “indisciplinamiento” crítico, emancipador, etc.; surge la necesidad de revisar y repensar las prácticas y experiencias pedagógicas que se desarrollan en lo escolar.

Es menester poner en consideración otras formas y multiplicidad de lenguajes por ende, de pensamiento, así como las reconfiguraciones epistemológicas de la educación artística plástica-visual. Allí el énfasis, más allá de la técnica y el procedimiento en la copia y reproducción de imágenes, implica una lectura, comprensión, interpretación y significación, pero, especialmente, la reconfiguración en sus formas de posproducción y cocreación. Se trata de pasar de la experimentación y exploración, de técnica de materiales y procedimientos per se, o del virtuosismo para copiar, a modos de apropiación y práctica cultural.

Así, ante un mundo cada vez más icónico-visual y estéticamente cargado con el despliegue de las tecnologías y técnicas de la imagen y sus regímenes de visualidad, se hace indispensable el lugar de la educación artística plástica-visual, y el papel de la educación como “descentradoras” de la mirada colonizante y homogénea, así como de sus regímenes y estrategias impuestos; la descentralización de las narrativas, significados e



interpretaciones que traen consigo y la constitución de ideologías. Se debe descentrar la mirada espectacularizada desde el develamiento y visibilización de lo acontecido, en dirección a la indagación, el cuestionamiento con miras a otras posibilidades y respuestas más allá de los hechos acaecidos. Una EAPV que articule lenguajes, narrativas, sensibilidades, saberes y conocimientos como parte relevante del proceso cognitivo-sensible, cuyo lugar no es la educación y formación de artistas propiamente, ni tampoco la formación de espectadores y/o públicos. Justamente, para la transformación, convergencia y “re-ordenamiento” cultural que se vive, quizá, más que artistas, espectadores o públicos, se requieren agentes culturales políticamente activos.

Bibliografía.

- Arañó, J. (2005). Arte y educación en tiempos de cibercultura. En R. Huerta y R. Calle (Eds.), *La mirada inquieta: Educación artística y museos* (pp. 199-220). Universitat de València.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era digital*. Ediciones Manantial.
- Castells, M. (2000). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. Cultura Libre.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2012). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.



- Dussel, I. y Páez Triviño, Y. (2022). Los espacios escolares transformados: Narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus 21: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 2(5), 275-292. cmq.edu.mx
- Dussel, I. (2025). Escuelas en tiempos alterados: Tecnologías, desigualdades y la búsqueda de lo común. *Nueva Sociedad*, (315), 45-58.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Amorrortu Editores.
- Ferrante, P. y Dussel, I. (2022). YouTube como infraestructura educativa: Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la Educación*, (Número especial), 165-196.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Gómez, R. (2012). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Universidad del Valle.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolíticas: Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual*. Octaedro.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176.



- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lévy, P. (2007). *La cibercultura: informe al Consejo de Europa*. Anthropos.
- Marín, V. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada.
- Marín, V. (2019). Microteorías inestables sobre artes visuales y educación. En D. Ramos (Ed.), *Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas* (pp. 15-20). Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín, V., García, R. y Molinet, M. (2024). *Inteligencia ARTificial en educación y creación artística*. Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Serie Lineamientos Curriculares. MEN.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: Pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz González, G. (2012). Jóvenes, culturas y poderes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 712-714. (Nota: Se añadió volumen y número estimado para precisión académica).
- Prada, J. (2012). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. Akal.
- Rueda, R., Fonseca, A. y Ramírez, A. (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Universidad Pedagógica Nacional / DIE. (Nota: Se corrigió "Ramírez" añadiendo iniciales estimadas de coautoría común del DIE).
- Saura, A. (2015). *Las TIC en educación artística, plástica y visual*. Ediciones de la U.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.



Pensar la práctica: proceso creativo interdisciplinario y reelaboración didáctica en la enseñanza de las artes.

Alejandra Ferreiro Pérez¹
David Ortega Camarillo²

Resumen

¿Qué cambia y qué permanece cuando una misma propuesta interdisciplinaria se desarrolla con distintas generaciones de estudiantes? A partir de esta pregunta, el artículo examina el trabajo de una dupla docente de danza y teatro que retoma los mismos nodos articuladores con dos grupos diferentes en un posgrado en educación artística. Mediante una metodología comparativa, se analizan la planeación y la puesta en acción de dos sesiones de cohortes diferentes del Seminario Especializado en Educación Artística de la Línea de Educación Artística y Estética (Leart) de la UPN-Cenart; las descripciones de la puesta en acción adoptan un enfoque fenomenológico (Van Manen, 2003) para capturar la experiencia vivida de las docentes y revelar los significados que afloran en ella. Los resultados muestran continuidades en la estructura general del proceso creativo, pero también diferencias en las formas de articulación interdisciplinaria y en las producciones generadas por cada grupo. Las emergencias creativas de la puesta en acción revelan procesos de reelaboración que transforman no solo las herramientas didácticas sino la relación del estudiantado con su propio proceso creativo.

Palabras clave: Proceso creativo interdisciplinario, nodo articulador, dupla docente, educación artística, reelaboración didáctica.

¹ Cenidi-Danza José Limón del INBAL - cenidid.aferreiro@inba.edu.mx

² Cenidi-Danza José Limón del INBAL- UPN-CENART
cenidid.davidortega@inba.edu.mx, dortega@upn.mx



Summary

What changes and what remains the same when the same interdisciplinary proposal is carried out with different generations of students? Drawing on this question, the article examines the work of a dance and theatre teaching duo who revisit to the same articulating nodes in a graduate program in arts education. From a phenomenological perspective, two sessions from different cohorts of the Specialized Seminar in Arts Education within the Arts and Aesthetics Education Line (Leat) at UPN-Cenart are compared, analyzing both the lesson planning and the enactment of didactic sequences. The results show continuities in the general structure of the creative process, alongside differences in the forms of interdisciplinary articulation and in the work produced by each group. The creative emergences arising during enactment reveal processes of reworking that transform not only the didactic tools but also the students' relationship with their own creative process.

Keywords: Interdisciplinary creative process, connecting node, teaching duo, arts education, pedagogical reworking.

Introducción

La educación artística ocupa un lugar singular en la formación humana. No solo transmite conocimientos y habilidades propios de las disciplinas artísticas: cultiva modos de percibir, imaginar y relacionarse con el mundo que difícilmente se desarrollan por otras vías. Su relevancia, en ese sentido, no se reduce a lo estético. Tiene que ver con formar sujetos capaces de producir sentido, de trabajar con la incertidumbre, de construir conocimiento desde la experiencia sensible. Y sin embargo, para que esa potencia llegue al aula, la educación artística necesita actualizarse —abrirse a los cambios que las propias artes no han dejado de experimentar.



En nuestra experiencia esa revisión ha sido continua desde que iniciamos la práctica en dupla en un programa interdisciplinario de enseñanza de las artes. Negociar sentidos, construir articulaciones entre nuestras disciplinas, sostener una práctica pedagógica compartida que se transforma con cada generación. Fue esa transformación —advertida poco a poco, casi sin buscarlo— lo que nos llevó a preguntarnos qué había cambiado y qué había permanecido cuando volvimos a trabajar con los mismos nodos articuladores en cohortes distintas. No era evidente que hubiera diferencias significativas: podría haber ocurrido que la repetición produjera una versión mejor integrada de las fases del proceso creativo, o que el contexto particular de cada generación opacara cualquier continuidad identificable. El presente artículo busca evidenciar esas reelaboraciones en la práctica interdisciplinaria de la dupla, pero también interrogar las condiciones que las hacen posibles a partir de la comparación entre dos sesiones que parten de los mismos nodos articuladores como orientadores del proceso creativo con diferentes generaciones de estudiantes. La pregunta que guía la investigación, de la cual presentamos un fragmento en este trabajo, es:

¿Cómo se reconfigura el proceso creativo de una dupla docente de teatro y danza al producir nodos articuladores para la planeación y puesta en marcha de un proceso formativo interdisciplinario con diferentes generaciones de estudiantes, y qué continuidades, diferencias, emergencias y reelaboraciones se evidencian?

Para responderla, comparamos dos sesiones del Seminario Especializado II —correspondientes a las generaciones 2020-2022 y 2022-2024— diseñadas a partir de los mismos nodos articuladores: la noción de experiencia y el cortometraje *Ir al mar* (2000) basado en la obra de Adam Guevara. La comparación no



busca evaluar una sesión frente a la otra sino leer, en sus continuidades y diferencias, los procesos de reelaboración que se producen cuando se reflexiona sobre la práctica. Tampoco pretende generalizar: lo que este fragmento de investigación permite afirmar se circunscribe a estas dos sesiones, en este programa, con esta dupla docente; otras condiciones podrían producir resultados distintos.

El artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero se propone una mirada teórica en torno a nociones centrales: creación y proceso creativo, interdisciplina en la enseñanza de las artes, y nodo articulador. En el segundo se describe la metodología comparativa con enfoque fenomenológico que orientó el análisis. En el tercero se presentan los resultados y la discusión a partir de la comparación entre las dos sesiones, organizadas en torno a la planeación y a la puesta en acción. Y en el cuarto se exponen las conclusiones e identifican los procesos de reelaboración.

Interdisciplina en la enseñanza de las artes

En la Leart, el proceso creativo interdisciplinario constituye el eje metodológico de la enseñanza de las artes. Se organiza en tres fases —exploración, experimentación y composición— siguiendo la propuesta de Acha (2011), y se estimula mediante nodos articuladores que favorecen el diálogo entre contenidos curriculares, disciplinares y prácticas artísticas. Más que desarrollar la creatividad como potencialidad abstracta, esta perspectiva promueve procesos que integran acción, reflexión y producción artística colectiva.



Creación y proceso creativo en la enseñanza de las artes

En la educación artística los términos creatividad y creación suelen emplearse como sinónimos; no obstante, conviene diferenciar sus atributos (Caeiro-Rodríguez, 2018). Mientras que la creatividad es una potencialidad vinculada a la invención, la originalidad o la generación de ideas novedosas. La creación utiliza esa potencialidad en acciones y juicios concretos relacionados con la producción artística. De ahí que un proceso creativo entrañe una experiencia compleja que articula imaginación, investigación, elaboración y juicio crítico y estético.

En nuestra perspectiva pedagógica privilegiamos el proceso creativo y enfatizamos su carácter procesual, reflexivo y social. La idea inicial es apenas el punto de partida de un recorrido donde el estudiantado explora materiales, procedimientos y sentidos; experimenta combinaciones posibles; y organiza una composición sujeta a valoración estética. Las fases no son lineales: se trata de momentos interrelacionados que se superponen y retroalimentan.

La exploración es el primer acercamiento a un problema artístico. Inicia con una sensibilización orientada a aguzar los sentidos y propiciar una relación cualitativa con el cuerpo y el entorno; de ahí se pasa a explorar libremente, mediante el juego y la imaginación, los elementos de las artes, con el fin de esbozar una idea a desarrollar.

La experimentación introduce el ensayo como prueba de esos elementos. Aquí el estudiantado selecciona elementos, ensaya relaciones, utiliza distintos procedimientos artísticos y prueba sus efectos, aislando aquellos que mejor expresan las ideas proyectadas. Esta fase favorece la toma de decisiones y la negociación de sentidos mediante una dramaturgia que, siguiendo a Lepecki (2009), entendemos como la lógica que da coherencia y



consistencia estética a los fragmentos creativos, articulándolos en una propuesta escénica con sentido propio.

En la composición, el estudiantado ordena y articula los elementos disciplinares en una solución creativa colectiva, fija los componentes expresivos y evalúa sus efectos. Esa valoración abre una reflexión crítica en la que se contrasta lo concebido con lo producido (Acha, 2011).

La interdisciplina en la enseñanza de las artes

Desde finales del siglo pasado, las artes han experimentado transformaciones en sus formas de producción, circulación y recepción, de donde han surgido múltiples modos de hibridación entre lenguajes artísticos. A partir de estos cambios, la educación artística se ha replanteado y abierto a enfoques más integradores que incorporan diversas formas de conocimiento, saberes colaborativos y habilidades creativas para afrontar la complejidad contemporánea. Como subraya Rancière (2007), pensar entre disciplinas implica diluir jerarquías, abandonar el pensamiento disciplinar y propiciar conversaciones que exploren interconexiones entre las artes para abordar problemas y generar significado (Martínez de la Escalera, 2004; Torres, 2000).

Esto supone identificar articulaciones mediante la transferencia de métodos, conceptos y procesos entre las diferentes artes (Motta, 2002), que se orientan a una interdisciplina conceptual y metodológica (Nicolescu, 1997) en la que los conceptos se transforman en nodos articuladores: puntos de intersección entre disciplinas que permiten que los conceptos migren, se fusionen y orienten modos interdisciplinarios de proceder pedagógico y artístico. Este proceso exige suspender el "habitus disciplinario" y



asumir un desplazamiento desde las zonas conocidas de la práctica artística hacia una "desidentificación del oficio" (Andión, 2014).

Con el tiempo, hemos precisado estas ideas. Ahora comprendemos que la interdisciplina no es un punto de llegada sino un devenir: un proceso que se va produciendo en un ejercicio continuo de hibridación, intercambio y contaminación disciplinares. Más que seguir pautas, implica una actitud flexible ante el conocimiento y una disposición al cruzamiento y al desplazamiento (Pombo, 2013) que provoca transformaciones de distinto orden en el hacer disciplinar —lo cual exige el diseño de estrategias abiertas a la experimentación y a una realidad en continua transformación. En ese sentido, reconocemos la necesidad de in-disciplinarnos de lo "establecido, aprendido y conocido" (Caeiro et al., 2024, p. 72) en los modelos disciplinares tradicionales, y de traspasar las convenciones de creación propias de cada disciplina para abrirse hacia otras poéticas artísticas (Andión, 2024).

Concebimos la interdisciplina no como yuxtaposición de contenidos, sino como práctica pedagógica basada en el diálogo entre saberes, conceptos y procedimientos. Entraña el abandono de una mirada centrada en una disciplina y la apertura al intercambio, la negociación y la construcción de nuevas síntesis frente a problemas complejos. Este descentramiento favorece aprendizajes donde el estudiantado explora múltiples modos de producir sentido, ensaya combinaciones inéditas y desarrolla una actitud flexible frente al conocimiento. Desde esta perspectiva, la enseñanza se estructura en torno a problemas o preguntas comunes, no a soluciones predeterminadas, sino a marcos de indagación abierta que introducen el proceso creativo en una zona de incertidumbre productiva.



El proceso creativo interdisciplinario y el nodo articulador

Definimos el proceso creativo interdisciplinario como una secuencia iterativa de exploración, experimentación y composición orientada a la búsqueda de interacciones entre conceptos y procedimientos de al menos dos disciplinas artísticas. Se desarrolla en torno a problemas complejos que requieren investigación, diálogo y producción colaborativa.

En el contexto educativo, este proceso favorece la integración de experiencias sensibles, saberes conceptuales y contextos culturales. Mediante el trabajo colectivo, el estudiantado desarrolla habilidades expresivas a la vez que capacidades de escucha, negociación y reflexión crítica: el proceso creativo se transforma en un espacio que articula dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

Para orientar este proceso proponemos el nodo articulador: un dispositivo conceptual y metodológico que, a partir de un problema, concepto, fenómeno o idea artística, funciona como punto de intersección entre lenguajes, disciplinas y prácticas de investigación. Desde una perspectiva curricular, no es un tema sino un recurso que estimula cruces disciplinares pertinentes y orienta la exploración, la experimentación y la creación colectiva. Así, articula procesos pedagógicos y creativos, y establece un horizonte común de indagación que supera la fragmentación disciplinaria.

Comparar desde la experiencia

La indagación se planteó desde una metodología comparativa con la intención de observar relaciones de semejanza y diferencia entre los procesos creativos evidenciados en la planeación y en la puesta en marcha de dos sesiones diseñadas a partir de dos nodos



articuladores comunes: la noción de experiencia y el cortometraje *Ir al mar*. Esta comparación permitió identificar emergencias creativas y reelaboraciones en el proceso creativo de la dupla docente. Las dos sesiones analizadas se distancian dos años entre sí; esta selección fue posible porque durante seis generaciones impartimos el mismo programa y en ocasiones coincidimos la misma pareja de docentes para abordar un contenido conceptual específico con grupos de cohortes distintas.

Ante la diversidad que ha adquirido la investigación comparativa en educación, resulta indispensable definir con claridad los criterios de comparabilidad en función de la naturaleza y características de las unidades de análisis. En este caso, la unidad de análisis de esta investigación no corresponde a un sistema educativo ni a una política curricular. Se trata de una propuesta de formación de posgrado cuyo eje es el proceso creativo de profesores en educación artística. Adicionalmente, entre los elementos clave de una investigación comparativa, Ruiz (2011) sugiere atender tanto a las unidades de análisis como a los aspectos y atributos mediante los cuales estas se describen. También advierte que la comparación pierde consistencia cuando los atributos utilizados adquieren significados distintos en los casos estudiados.

Los estudios comparados articulan aspectos y relaciones según las particularidades de cada problema, las posibilidades de comparación disponibles y la variedad de herramientas de indagación, por lo que asumen una cualidad heurística sin pretender establecer modelos prescriptivos (Rojas, 2019). Para la delimitación de la unidad de análisis se recurrió a las tres dimensiones del cubo de Bray y Thomas (1995): localización, grupo de participantes y aspectos educativos o sociales. Aunque en todo problema pueden incidir más dimensiones, esta ubicación permite

clarificar las unidades como puntos de partida, tal como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Unidad de análisis y dimensiones de estudio

Unidad de análisis	Dimensiones	
Proceso creativo en clases de seminario especializado enfocadas en la noción de experiencia e impartidas por la dupla docente de danza y teatro	Localización	Centro Nacional de las Artes
	Grupo demográfico	Maestranteros de la línea de educación artística
	Entidad por comparar	Proceso creativo
	Atributos	Nodos articuladores Secuencias de exploración, experimentación y composición.

Fuente: Elaboración propia

La comparación se realizó entre sesiones impartidas en dos generaciones distintas —2020-2022 y 2022-2024—, entidades que comparten atributos al tiempo que poseen particularidades no compartidas: se trata de dos grupos, espacios y momentos históricos diferentes, con una selección de contenidos que tiene elementos comunes pero que se ha transformado en el tiempo. Todo ocurre, sin embargo, en la misma institución y en el mismo programa.

Los atributos del proceso creativo comparados de manera unidimensional fueron: la pregunta de exploración, los contenidos disciplinares, los nodos articuladores, las preguntas de indagación, y los momentos de exploración, experimentación y composición. A partir de estos atributos se observaron continuidades y diferencias, y se exploraron relaciones multidimensionales entre ellos en función de las emergencias creativas y los procesos de reelaboración identificados.

Los documentos de registro a partir de los cuales se sistematizó y analizó la información fueron: las planeaciones de las sesiones y



las observaciones sobre su implementación, elaboradas por la dupla docente; la bitácora grupal redactada por una pareja de estudiantes en cada sesión; y fotografías y fragmentos de video utilizados para estimular la reconstrucción de lo ocurrido. El análisis siguió las cuatro fases del método comparativo propuesto por Bereday (1972): descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

En la fase descriptiva se buscó contextualizar y detallar el proceso creativo de la dupla durante la planeación y puesta en marcha de cada sesión; se identificaron y caracterizaron nodos articuladores en relación con el proceso creativo y pedagógico, y se elaboraron tablas para yuxtaponer la información, observar continuidades y diferencias, y construir interpretaciones a partir de lo que las tablas revelaban. Posteriormente se analizaron las diferencias y similitudes entre las dimensiones del proceso creativo al emplear los nodos articuladores en la interacción entre disciplinas y, finalmente, se analizaron las emergencias creativas, pedagógicas y de interacción que aparecieron en la sesión más reciente.

Las descripciones de la puesta en acción las orientamos desde el enfoque fenomenológico de Van Manen (2003). En su comprensión de la experiencia vivida, los significados no se buscan: afloran. Desde ahí construimos la noción de emergencia creativa para nombrar lo que irrumpe en el proceso sin haber sido planeado y que, al hacerlo, lo transforma y produce algo que de otro modo no habría aparecido. No se trata simplemente de lo que salió diferente, sino de aquello que revela algo que ahí estaba sin saberlo. Esta mirada fenomenológica no sustituye la comparación, la complementa. El análisis comparativo nos permitió identificar continuidades y diferencias en la estructura del diseño; el fenomenológico, en cambio, hizo visible lo que los datos



no dicen por sí solos: lo que ocurrió entre los cuerpos, en el vínculo entre docentes y estudiantes, en el instante en que algo cobró sentido. Uno organizó el análisis de la planeación; el otro, las descripciones de la puesta en acción, con el propósito de capturar las experiencias en su textura concreta.

El trabajo también asumió un carácter autoetnográfico. Producir conocimiento desde la propia experiencia sin abandonar el rigor analítico —eso es lo que intentamos (Calderón Rodelo, 2021)—, y ese intento se expresa en la escritura misma: un texto que, siguiendo a Calderón Rodelo, aspira a ser "vivo y con rostro", que nos muestra afectados por lo que narramos. Además, el análisis no es el resultado de una sola voz: es una narrativa co-construida (Ellis, Adams y Bochner, 2015), producida en el diálogo sostenido entre dos docentes que comparten una práctica y la examinan juntas. La escritura, en ese sentido, no registra la experiencia: la prolonga.

El proceso creativo interdisciplinario en dos generaciones

La descripción y análisis de las sesiones se sustentan en las planeaciones didácticas, las bitácoras del estudiantado y diversas reconstrucciones de memoria elaboradas durante la escritura de este trabajo. Las bitácoras no son un registro neutro: mientras la de G1 utiliza un lenguaje predominantemente poético —centrado en las cualidades de la experiencia—, la de G2 adopta un lenguaje más didáctico, orientado a la estructura de las actividades. Esta diferencia discursiva no solo apunta estilos de escritura distintos, sino formas diferenciadas de procesar y significar la experiencia pedagógica y artística, y anticipa, en cierto modo, el desplazamiento que se observa entre generaciones: de una sesión

organizada en torno a la vivencia a una organizada en torno al proceso.

Lo que cambia y lo que permanece

Las planeaciones de todas las sesiones se desarrollan de manera compartida entre los dos docentes. En el diseño buscamos que las actividades incidan activamente en la experiencia del estudiantado y, al mismo tiempo, abran zonas de indeterminación que permitan reconfigurar la sesión en función de lo que surge durante la experiencia. Cuando planeamos buscamos una gradación en el nivel de detalle: las actividades de exploración se escriben de manera detallada, mientras que las de experimentación y composición se formulan como instrucciones generales que se especifican a partir del material creativo que aparece en la clase. Esta asimetría no es una inconsistencia del diseño sino su lógica constitutiva.

La comparación entre ambas generaciones permite identificar continuidades metodológicas y transformaciones en la articulación interdisciplinaria, sintetizadas en la Tabla 2.

Tabla 2. Aspectos comparables previos a la planeación de actividades.

Aspectos comparables	Generación 20-22 (G1)	Generación 22-24 (G2)
Composición del grupo	9 estudiantes, 2 hombres y 7 mujeres.	12 estudiantes, 1 hombre y 11 mujeres.
Contenido curricular	Experiencia	Experiencia
Contenidos Danza	Foco de la mirada, diseño espacial, equilibrio y	Foco de la mirada, sensaciones orgánicas relacionadas con el



	desequilibrio.	corazón, metáforas de movimiento con el tema del amor, improvisación y composición.
Contenidos Teatro	Focos escénicos provocados por la luz, la relación con el espacio, el movimiento y la pausa.	Focos provocados por la mirada, la acción, la iluminación y la voz. Improvisación y estructura dramática
Nodos articuladores	Cortometraje <i>Ir al mar</i> (2000) Focos de la mirada y escénicos Luz- oscuridad	Cortometraje <i>Ir al mar</i> (2000) Focos de la mirada y escénicos Luz- oscuridad Improvisación
Preguntas de indagación	<i>Teatro:</i> ¿De qué manera a partir de la exploración de luces y sombras del cuerpo en reposo y movimiento en relación con la posición en el espacio, se puede articular una composición escénica que permita reflexionar sobre énfasis dramáticos de los focos en la escena? <i>Danza:</i> ¿Cómo a partir de la exploración del foco de la mirada (desde el interior al horizonte y el espacio	¿Cómo a partir de la exploración del foco de la mirada (desde el interior hasta el horizonte y el espacio general), y de las sensaciones que provoca el movimiento del corazón y sus metáforas, articulado a la idea del amor, es posible improvisar material dancístico, dramático y vocal, y componer una secuencia de acciones relacionadas con el amor, al modo en que se presenta en <i>Ir al mar</i> de Adam Guevara (2000)?



general), el diseño espacial (zonas del escenario —fuertes y débiles— y equilibrio y desequilibrio escénico, articulados con diferentes intenciones y maneras de desplazamiento y caminatas), es posible componer diseños coreográficos que respondan a las necesidades expresivas del coreógrafo o director de escena?

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, ambas generaciones comparten el mismo nodo articulador artístico (NAA) —*Ir al mar*— y el mismo contenido curricular —la experiencia—, lo que preserva un horizonte común para la indagación artística. La deconstrucción previa del cortometraje por cada especialista permitió identificar ideas clave para el diálogo con los contenidos disciplinares, algunas de las cuales se transformaron en nodos articuladores disciplinares (NAD): el foco de la mirada —del interior al horizonte y al espacio general—, la improvisación como vía para producir material creativo, y la luz —mediante lámparas y linternas— como detonadora del movimiento y organizadora de la atención escénica. Estos NAD atraviesan ambos diseños como conceptos estructurantes y constituyen el sustrato compartido sobre el que operan las transformaciones.

El contenido curricular de la experiencia opera, a su vez, como nodo articulador curricular (NAC): la sesión se asume como una

metáfora de la experiencia misma, lo que implica conectar sus fases (Turner, 2002) con las del proceso creativo, en un movimiento en el que el estudiantado encarna la teoría en la práctica. Una práctica de planeación consolidada en la Leart refuerza esta articulación: la formulación de preguntas de indagación que integran el NAC, los NAD y el NAA como orientadoras del proceso.

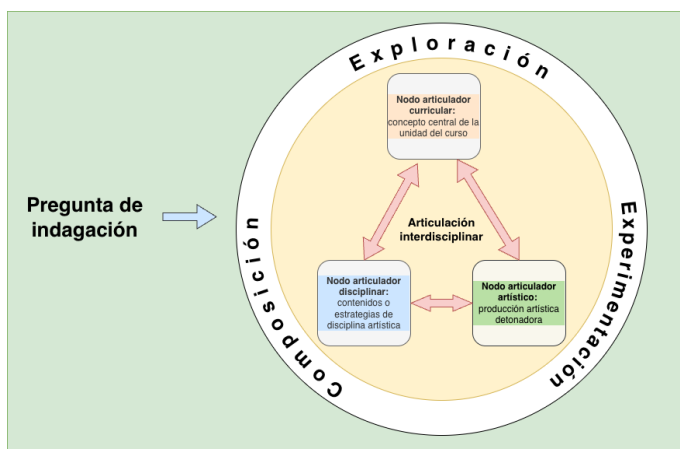


Figura n°1- David Ortega-Camarillo,
Diagrama del proceso creativo interdisciplinario,
28 de mayo de 2026, elaborada en draw.io, 882x572.

Aquí, sin embargo, se ubica la principal diferencia entre generaciones: mientras en G1 la indagación se organiza mediante dos preguntas —una por disciplina—, en G2 se formula una sola pregunta integradora. Este desplazamiento no es formal: implica

que la interdisciplina deja de ser un punto de llegada para convertirse en condición de partida.

En la Tabla 3 se yuxtaponen, de manera sintética, las planeaciones de cada sesión.

Tabla 3. Síntesis de las planeaciones

Secuencia	Generación 2020-2022 (G1)	Generación 2022-2024 (G2)
Preparación	Conciencia de la respiración. Calentamiento con elementos de Chi-kung. Caminatas de meditación en movimiento. Reconocimiento de escala dimensional.	Breve calentamiento guiado basado en secuencia de Chi kung (10 min).
1	Exploración de los focos (mirada y escénicos) mediante una pelotita de luz imaginaria. Exploración guiada de foco interno del cuerpo. Exploración guiada de foco en las partes del cuerpo sin y con linterna.	Exploración conexión con el corazón apoyada por lectura en voz alta (20 min). -
2	Exploración guiada de foco direccional y desplazamientos	Exploración del corazón que derivaría en una danza del corazón en parejas



	guiados por dirección de la luz. Exploración de luz en diferentes partes del cuerpo de otras personas. Momento de reflexión.	mediante el <i>contact improvisation</i> (10 min).
3	Reconocimiento del escenario exterior. Exploración del foco escénico a partir del reconocimiento de zonas fuertes y débiles. Exploración guiada de foco dramático apoyada por cambios de luz y sombras en cajas. Exploración individual de movimiento con cajas.	Exploración de relaciones con los objetos significativos para indagar sobre el amor (15 min). - -
4	Exploración guiada de foco en el espacio y hacia el horizonte.	Exploración con verbalización de textos y acciones corporales sobre el amor (25 min).
5	Exploración guiada de escucha somática del corazón hasta llegar a un abrazo imaginario. Caminata de susurros de	Construcción de una secuencia mediante improvisaciones, a partir de dos acciones y verbalización (10 min). Presentación de



	pensamientos presentes. Relatos verbales simultáneos sobre experiencias personales de enamoramiento y amor. Construcción de frases a partir de las preguntas ¿Qué es el amor? ¿Qué experiencias han vivido con el amor y enamoramiento?	secuencias y reflexión. (10 min).
6	Construcción de secuencias individuales con objeto, luz de linterna y relatos de experiencias. Integración de secuencias individuales en composición por parejas. Una pareja ilumina la composición de la otra.	Exploración de focos con luz de trabajo (30 min). y luego en oscuridad con linternas (15 min).
7	Presentación de las composiciones Reflexión sobre las experiencias	Composición. Integración de secuencias organizadas en cuatro equipos en las que consideran focos e iluminación (15 min). Realizan las secuencias mientras otros la iluminan



para dar foco a detalles (15 min).

Ensayo de cada secuencia para “probar oportunidades de apoyo a la acción” y descubrir nuevo material. (20 min).

Presentación, reflexión y relaciones con las lecturas (20 min).

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al diseño general, ambas generaciones comparten una estructura de siete secuencias —más una preparación inicial— organizadas de manera progresiva. La exploración ocupa el lugar central —cuatro secuencias en ambos casos—, mientras que una secuencia funciona como puente entre exploración y experimentación, otra se dedica a la experimentación y la última a la composición. En las dos generaciones se intercalan momentos de apreciación y reflexión entre secuencias. La arquitectura compartida de las secuencias revela que el enfoque procesual se mantiene como principio organizador del diseño más allá de los ajustes generacionales.

Con todo, el nivel de articulación interna difiere de manera significativa. En G1, las dos preguntas de indagación —una por disciplina— organizan las secuencias de manera progresiva y conducen de la exploración hacia la experimentación y la composición mediante instrucciones generales que se

particularizan a partir del material que surge en la sesión; aquí, la interdisciplina opera por convergencia al final del recorrido. En G2, la pregunta única integra desde el inicio focos, improvisación y contenidos disciplinares adicionales —sensaciones del corazón y



metáforas del amor en danza; estructura dramática, voz y focos provocados por la acción en teatro—, de modo que la interdisciplina es ya la condición de partida. Esto hace más explícitos los momentos de ensayo, observación y repetición: la experimentación aparece integrada en secuencias específicas —5 y 7— y la composición se organiza con procedimientos más detallados de ajuste y afinamiento. Cambia también la organización grupal —de tres a dos equipos que alternan interpretación e iluminación— y la forma de cierre: en G1, la secuencia 6 se dedica a la composición y la 7 a la presentación y reflexión; en G2, la secuencia 7 integra composición, ensayo, presentación parcial y reflexión en un cierre escalonado que convierte el proceso mismo en objeto de observación colectiva.

Otras diferencias atañen al orden en que se abordan los NAD y al nivel de detalle de la planeación. En G1, el recorrido por los NAD sigue esta secuencia: foco interno del cuerpo y focos de la mirada mediante una pelotita de luz imaginaria (S1) → foco direccional y desplazamientos guiados por la luz (S2) → reconocimiento del escenario, zonas fuertes y débiles, foco dramático con cambios de luz y sombra (S3) → foco en el espacio y hacia el horizonte (S4) → escucha somática del corazón, relatos verbales y construcción de frases sobre el amor (S5) → composición individual con objeto, linterna y relatos, integrada luego en pareja (S6). En G2, el orden se reorganiza partiendo de la experiencia corporal más inmediata: conexión con el corazón mediante lectura en voz alta (S1) → danza del corazón en parejas por *contact improvisation* (S2) → relaciones con objetos significativos para indagar el amor (S3) →

verbalización de textos y acciones corporales sobre el amor (S4) → construcción de secuencia mediante improvisaciones con dos acciones y verbalización (S5) → exploración de focos con luz de trabajo y linternas en oscuridad (S6).



Por otro lado, en G2 aparece por primera vez una estimación precisa del tiempo para cada actividad, lo cual expresa una mayor capacidad de anticipación didáctica como resultado de haber transitado ya por experiencias similares. Del mismo modo, la decisión de formular instrucciones generales para la experimentación y la composición —a diferencia de las exploraciones, que se detallan con precisión— no es una omisión sino una elección deliberada: reconoce que en esas fases el material creativo que surge en la sesión debe poder orientar el rumbo, y que cerrarlo de antemano limitaría las posibilidades compositivas. Del mismo modo, el registro escrito emerge en G2 de manera sistemática —mediante punteos individuales y grupales al cierre de cada exploración— como herramienta para recuperar, organizar y resignificar el material creativo, aspecto que en G1 aparece de forma menos explícita. Y si en G1 la luz opera principalmente como detonador de la experiencia sensible, en G2 se desplaza hacia un recurso compositivo integrado con el objeto, la voz y la acción dramática: ya no provoca la experiencia, sino que la estructura.

Finalmente, una diferencia de fondo se ubica en el contexto y el espacio de trabajo. La sesión de G1 se desarrolló parcialmente en el foro al aire libre de la Plaza de las Artes del Cenart —primer encuentro presencial del curso tras el confinamiento por Covid-19—, condición que no solo marcó el diseño sino la experiencia misma: el espacio abierto respondía a una necesidad de reencuentro, a una sensación de *communitas* (Turner, 2002), que la sesión tenía que alojar antes que resolver. La de G2, en cambio,

se planeó desde el inicio para el Foro Antonio López Mancera de la Escuela Nacional de Arte Teatral del INBAL, un espacio escénico convencional cuyas condiciones técnicas —iluminación, delimitación del foro, relación ejecutante-espectador— pudieron



asumirse desde el principio como dispositivos compositivos y no como variables a gestionar. Esta diferencia no es meramente logística: revela cómo el espacio opera como condición pedagógica que incide en qué es posible proponer, cómo se estructura la atención del estudiantado y qué decisiones escénicas pueden volverse objeto de aprendizaje.

En conjunto, las continuidades entre generaciones revelan la consistencia de un enfoque: el mismo nodo articulador artístico, el mismo contenido curricular, la misma centralidad de la exploración y la misma articulación entre práctica y reflexión. Las *diferencias*, en cambio, muestran una transformación que no agrega contenidos sino que reorganiza los vínculos entre ellos: entre pregunta rectora, procedimientos y criterios de composición. Lo que cambia de G1 a G2 no es el qué sino el cómo se relacionan sus partes, y esa diferencia es la que define el tránsito hacia una interdisciplina más operativa.

Habitar el proceso creativo

La reconstrucción de la puesta en acción integró las bitácoras del estudiantado, las observaciones de clase y las reconstrucciones de memoria elaboradas durante la escritura de este trabajo. Estos registros tienen diferencias relevantes: las bitácoras capturan la experiencia del estudiantado desde adentro; las observaciones, desde la distancia de quienes conducimos; las reconstrucciones de memoria, desde la perspectiva que da el tiempo. El entrecruce

analítico permite leer no solo qué ocurrió sino qué significó: lo que convierte en experiencia una sesión..

La sesión con G1

Al ingresar al salón, comunicamos al grupo las normas propias de un espacio de danza y teatro. Para varios estudiantes, este umbral era nuevo: caminar descalzos sobre la duela, verse reflejados en el espejo de cuerpo entero. Los gestos de sorpresa y timidez que observamos no eran resistencia sino apertura incipiente —el cuerpo descubriendo y adaptándose a un entorno desconocido. Esa disposición atenta y expectante con la que el grupo habitó el espacio desde el inicio fue, tal vez, la primera experiencia de la sesión.

El calentamiento, guiado desde una escucha corporal atenta, activó sensaciones adormecidas durante el confinamiento. La pareja de estudiantes encargada de la bitácora describió el momento como un despertar del cuerpo "a esos rincones de nosotros mismos que han permanecido aletargados y muy sedentarios" (Bitácora del estudiantado³): no solo preparación física sino reencuentro con la propia corporalidad y la de otros. Para nosotros, este primer encuentro presencial también fue emotivo. La disposición en círculo, la música y los movimientos lentos del Chi kung crearon una atmósfera de ritual compartido que intensificó la presencia de los otros —sus miradas, energías, vibraciones—, como si el cuerpo colectivo se reconstituiera.

Las secuencias de exploración se desarrollaron según lo planeado, aunque lo que emergió excedió lo previsto. En la actividad de la pelotita de luz, la atención se desplazó hacia zonas corporales poco frecuentadas, y con ello aparecieron cualidades

de movimiento que el cuerpo cotidiano no suele habitar. Durante la secuencia del foco de la mirada surgió una dinámica no anticipada: el contraste entre movimiento con énfasis y sin énfasis generó sensaciones de inestabilidad y libertad, que lejos de

³A partir de este momento utilizaremos BE para Bitácora del estudiantado.



dispersar al grupo, propiciaron una conexión profunda. De esa experiencia "vino una percepción de *ser yo y ser todos* al mismo tiempo" (BE): el individuo y el colectivo coexistiendo en el mismo instante de atención.

En la exploración con lámparas, al apagar las luces del salón, la oscuridad produjo un ambiente de intimidad. La luz se convirtió en extensión del cuerpo: recorrió la piel, produjo sombras y posibilitó un contacto no ordinario con los otros. En la bitácora, la pareja describió "el encuentro de sombras de manos que se tocaban, de manos aisladas que encontraban un mundo donde habitar" (BE) —, una imagen que remite a experiencias de sorpresa y conexión estimuladas por la oscuridad, y que instaló en el grupo un clima de intimidad y complicidad.

El momento reflexivo posterior permitió articular esa experiencia con los aspectos teóricos de la lectura: la conciencia durante la exploración, el pasaje de la sensación al pensamiento, la fuerza evocadora de la memoria. Las intervenciones del estudiantado aludieron también a una cierta angustia durante las exploraciones y a la búsqueda de sentido en el juego —indicios de que la experiencia había tocado capas más profundas que la mera ejecución de actividades.

Después del descanso, las actividades continuaron en la Plaza de las Artes del Cenart. El cambio de espacio no fue solo logístico: trasladar el trabajo al foro al aire libre transformó la relación del cuerpo con el entorno y con los focos de atención (orientados ahora hacia lo escénico y dramático), lo que amplió las posibilidades de producir material para la composición. Si bien las

indicaciones iniciales de danza fueron generales, las intervenciones de ambos docentes permitieron que el grupo explorara las zonas fuertes y débiles del escenario, las posibilidades dramáticas del equilibrio y el desequilibrio, y el



potencial compositivo de la simetría y la asimetría con una precisión que el espacio mismo parecía demandar.

De regreso al salón, la actividad sobre la presencia amorosa y los relatos sobre el amor se desarrolló conforme a lo planeado, aunque advertimos un descenso en la intensidad de la experiencia —los experimentos tendieron a la simpleza—, como si el cuerpo necesitara un nuevo umbral para entrar en esa zona de vulnerabilidad. Ese umbral apareció al integrar cuerpo, luz y palabra. En los ejercicios por parejas, la luz se convirtió en recurso para localizar corporalmente la experiencia del amor: resignificar recuerdos, despedidas y vínculos afectivos. Las composiciones resultantes conjugaron narración, poética, queja y catarsis, articuladas al movimiento y a la disposición espacial, —y en ellas se hizo visible no solo la apropiación de los materiales de la sesión sino la capacidad del grupo para sostener una propuesta escénica con hondura.

La clase concluyó con la proyección del cortometraje *Ir al mar* y una reflexión colectiva en la que la luz fue frecuentemente mencionada como metáfora de la experiencia y de la exploración personal. La insistencia espontánea del grupo en ese elemento no parecía casual: la luz había operado durante toda la sesión como hilo conductor entre la experiencia sensible y la elaboración de sentido.

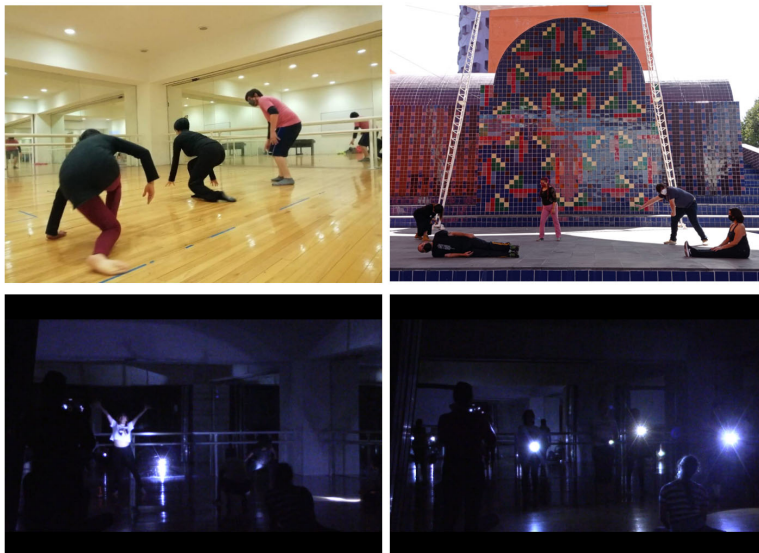


Figura n°2- Imágenes del proceso creativo de la generación 2020-2022,
22 de septiembre de 2021, collage de fotografías,
créditos de fotos Guadalupe Tonantzin Nava Solis, 1434x1060.

La sesión con G2

La sesión se llevó a cabo en el Foro Antonio López Mancera de la Escuela Nacional de Arte Teatral. Entrar a ese espacio por primera vez implicó, para el grupo, una reorientación perceptiva: el foro no es un salón de clase sino un dispositivo escénico, y esa diferencia se siente en el cuerpo antes de que el pensamiento la formule. Un retraso inicial afectó la disposición del grupo, por lo que extendimos el calentamiento de Chi kung hasta que la



atención a las sensaciones y el movimiento se regularon —hasta que el cuerpo, podría decirse, encontró su tono.

La lectura en voz alta de un texto sobre el órgano del corazón funcionó como quicio hacia la exploración corporal. No se trataba de comprender el texto sino de dejarse afectar por él: "desarrollar la habilidad de pensar y ser conscientes de sí mismos al realizar la acción" (BE) y transitar de la escucha cognitiva a la escucha corporal. De ahí surgió una exploración de movimiento que derivó en una danza en parejas basada en los principios del *contact improvisation*: el grupo pasó gradualmente de una representación imaginada de los latidos del corazón a una exploración danzada, en la que el movimiento dejó de ilustrar una idea para convertirse en su propio modo de conocimiento. Al concluir, pedimos al grupo tomar notas sobre la experiencia —decisión no planeada, surgida sobre la marcha— que se convertiría en una práctica sostenida a lo largo de toda la sesión para así documentar el material creativo susceptible de integrarse a la composición.

La propuesta del objeto significativo —elegido por su relación personal con el amor— afianzó el vínculo entre voz, movimiento y atención. En los primeros momentos el grupo mostró timidez en el uso de la voz y los movimientos eran acotados, tal vez una cautela sentida ante la vulnerabilidad de la exposición. "Mediante preguntas y propuestas los fuimos llevando hacia movimientos más amplios, en diferentes niveles" (Observaciones de clase) y con mayor variedad en las calidades de movimiento: una guía que opera por invitación más que por instrucción, que abre posibilidades sin imponerlas. La secuencia concluyó con un registro escrito de las vivencias.

La actividad de "conversar con un sujeto imaginario" (BE) mientras se desplazaban por el espacio profundizó el vínculo entre voz, movimiento e intención. Hubo momentos en que el grupo se



concentraba solo en lo vocal, pero la intencionalidad del movimiento y el uso del espacio aminoró esa tendencia —como si el cuerpo recordara que la voz no habita sola. El punteo posterior visibilizó la diversidad de estímulos y materiales creativos surgidos en la sesión, así como estrategias para sostener la acción improvisada.

El primer momento de composición se concretó con secuencias individuales breves en las que "a partir de la conversación en relación con el amor, se usaron fragmentos de danza para darle énfasis a lo que se estaba diciendo" (BE). El grupo nombró sus propios recursos: rompimientos corporales para enfatizar frases o palabras, moverse desde el corazón, hilar improvisaciones, dar "otros sentidos y significados personales" a las concepciones sobre el amor (BE). La reflexión posterior tejió ese saber práctico con las ideas de Julia Varley (2009) sobre improvisación y composición: la repetición que produce nuevos sentidos, el uso de estímulos y la generación de atmósferas al integrar palabra, movimiento, música y espacio.

Al regreso del descanso, la exploración del foco de la mirada se articuló con el trabajo de linternas en el espacio oscurecido. La luz resultó muy atractiva pero generó dispersión —ese primer contacto con la oscuridad y las lámparas siempre convoca el juego antes que la atención—. La dinámica se reorganizó al solicitar que alternaran exploración y observación del compañero, lo que orientó la mirada hacia afuera y profundizó la noción de foco escénico: cómo la luz, el movimiento y los cambios de nivel crean zonas de atención que el ojo no puede ignorar. Una interrupción externa —personal de producción que llegó a desinstalar una rampa— se integró al trabajo mediante ejercicios sobre focos del espectador y posibilidades de dar o jalar el foco, convirtiendo la contingencia en contenido.



Figura n°3- Imágenes del proceso creativo de la generación 2022-2024,
20 de septiembre de 2023, collage de fotografías,
créditos Alejandra Ferreiro Pérez, 1760 × 1368.

En la última actividad, el trabajo con lámparas en parejas permitió alternar la exploración con la iluminación del compañero. Iluminar al otro resultó ser una forma de atención que ampliaba también las posibilidades propias: las variaciones de velocidad, fuerza y dirección del movimiento se afinaron; la oscuridad favoreció la seguridad en el uso de la voz.

La repetición de la actividad posibilitó el ensayo sucesivo de las secuencias con ajustes progresivos. No hubo tiempo para reflexionar colectivamente sobre la importancia del ensayo, pero



observamos cómo las secuencias ganaron madurez y el estudiantado se apropió del proceso creativo, mejorando simultáneamente la concentración y la escucha colectiva.

Tabla 4. Comparación de puesta en marcha con ajustes sobre la planeación

Secuencias	Generación 20-22	Generación 22-24
Preparación	Retraso en inicio por protocolos COVID y encuadre del curso	Retraso por logística del espacio. La preparación duró más de lo previsto
1	Surgió atención en el contraste entre movimiento con énfasis y sin énfasis	La lectura en voz alta estimuló una exploración más profunda
2	Expresiones de sorpresa y momentos de juego en relación. Se entregaron a la exploración y juego provocado por la luz y la oscuridad. Reflexión da sentido y articula experiencias con lecturas	Al concluir la exploración se solicitó que escribieran sobre la experiencia. Decidimos hacer una pausa para escribir al final de cada exploración.
3	Se desarrolló conforme lo planeado ocupando más tiempo del previsto	Timidez al usar la voz, se invita a liberar expresión verbal
4	Descenso en intensidad de la experiencia. Experimentaciones simples.	Los registros visibilizaron estímulos, materiales creativos y estrategias para la composición.
5	La composición se redujo al mínimo a partir de una improvisación en tres equipos sobre experiencias con el amor.	En la reflexión sobre las secuencias individuales se enfatizó en las ideas de la lectura sobre improvisación y composición, además de el uso de la repetición en el proceso creativo.
6	Se proyectó el cortometraje <i>Ir al mar</i> . Breve momento de reflexión colectiva	La exploración con las linternas provocó dispersión por lo novedoso del espacio, se solucionó al enfocar la exploración al compañero(a)
7		Se integraron cuatro equipos de tres. Un equipo iluminaba a otro mientras ensayaba. Se ensayó varias veces antes de presentar. Poco tiempo para reflexión

Fuente: elaboración propia.





Continuidades y diferencias

La comparación entre ambas sesiones revela que las continuidades no son mera repetición sino el sustrato sobre el que operan las transformaciones. En los dos casos, el espacio de trabajo tiene un potencial escénico cualitativamente distinto al del salón de clase —condición que incide directamente en lo que es posible proponer y en cómo el estudiantado habita el trabajo—, aunque las razones de ese uso y el momento en que se activa difieren: en G1, la alternancia entre el salón y el foro al aire libre respondió a las condiciones sanitarias del post-confinamiento; en G2, el foro se eligió desde el inicio para explotar sus posibilidades de luz, oscuridad y recursos técnicos de iluminación. Esta diferencia no es logística: define desde qué lugar pedagógico se parte.

En ambos casos el inicio estuvo marcado por un retraso, pero con efectos opuestos. En G1, la disposición gozosa del reencuentro presencial disolvió la demora; en G2, afectó la disposición del grupo y obligó a extender el calentamiento hasta restablecer la atención. Que el mismo tipo de contingencia produzca efectos tan distintos ilustra cuánto pesa el contexto emocional sobre las condiciones de inicio del proceso creativo.

La exploración con linternas en la oscuridad funcionó como núcleo sensible en ambas sesiones —en los dos casos fue la primera vez que el grupo entraba a ese espacio y la luz generó curiosidad, sorpresa y deseo de explorar—, pero su función difirió según el momento del proceso en que se activó. En G1, la exploración de la luz pudo desarrollarse hasta sus últimas consecuencias como experiencia sensible; en G2, al estar ubicada en un momento más avanzado del proceso, tuvo que orientarse hacia la composición colectiva, desplazando el énfasis de la luz al



espacio, hacia los cuerpos en movimiento. La misma herramienta operó en registros distintos: en uno, como apertura de la experiencia; en el otro, como su estructuración.

La reflexión ocupó un lugar central en ambas sesiones, pero con una arquitectura diferente. En G1 se concentró en momentos puntuales; en G2 se distribuyó en pausas de escritura al final de cada exploración, lo que permitió una reflexión más detallada y articulada con cada actividad. Esta decisión —no planeada, surgida sobre la marcha— tuvo consecuencias sobre la producción: visibilizó el material creativo que iba surgiendo y ofreció al estudiantado estrategias para sostenerlo y desarrollarlo.

La diferencia más significativa, sin embargo, se ubica en el tipo de producción que cada sesión hizo posible. En G1, la riqueza surgió de las exploraciones y experimentos, pero la producción final quedó en el registro de la improvisación: potente, irrepetible, pero no susceptible de ser retomada y afinada. En G2, la combinación de registro escrito, lectura de Varley (2009), reflexión distribuida y ensayo repetido permitió que las secuencias maduraran a lo largo de la sesión: la producción no solo se improvisó sino que se compuso, y por tanto podía continuar afinándose. Este desplazamiento —de la improvisación a la composición como horizonte del proceso— es quizás el indicador más claro de la reelaboración que se produce entre generaciones: no un cambio de herramientas sino un cambio en la relación del estudiantado con su propio proceso creativo.

Emergencias y reelaboraciones en el proceso creativo

En cuanto a la planeación, más que cambios aislados entre una generación y otra, se observa una reelaboración de las relaciones internas en el diseño de las secuencias didácticas. En G1, la



relación preguntas de indagación—secuencias—fases del proceso creativo se articula como un trayecto en progresión (exploración detallada → puente → experimentación mediante una instrucción general → composición integradora), lo que abre zonas de indeterminación para que el paso de la exploración a la experimentación se particularice en función del material creativo emergente. En G2, el diseño se reelabora de un modo más integrador: la pregunta de indagación funciona como bisagra que articula desde el inicio cuerpo, voz y dramaturgia —con nuevos contenidos disciplinares como la estructura dramática, las metáforas de movimiento y el uso de focos provocados por la acción—, de modo que la exploración no solo prepara sino que ya produce material compositivo (acciones, palabra/voz, trabajo con objeto). Paralelamente, la experimentación se redistribuye en puntos puente que conectan directamente con la composición, y se intensifica la relación materiales—foco—composición: la luz deja de operar únicamente como detonadora perceptiva para volverse condición de montaje y ajuste de énfasis en diálogo con la voz y la acción, lo cual permite entrecruzamientos más precisos entre decisiones corporales, espaciales y escénicas. El resultado es un esquema recursivo (explorar ↔ ensayar ↔ observar ↔ repetir) en el que la composición emerge por iteraciones sucesivas y no como fase terminal.

Esta reconfiguración no es independiente de la experiencia y madurez de la dupla. Se advierte en ambas generaciones la intención de reformular las sesiones a partir de lo vivido: en el diseño de G1, precisamos la articulación entre actividades recuperando la experiencia de la generación previa (2018–2020), primera en la que empleamos el cortometraje *Ir al mar* como NAA; en G2, recuperamos las observaciones de las dos generaciones anteriores para complejizar el entrecruzamiento de fases. Esta



maduración se expresa también en la selección de materiales: los objetos, resignificados a través de la evocación de recuerdos, y la luz, como elemento que sensibiliza la percepción corporal, los elegimos no por convención sino por su potencia para provocar la experiencia. Asimismo, la madurez de la dupla se manifiesta en una comunicación más fluida, en la capacidad de tomar iniciativa y de elaborar creativamente sobre la marcha, y en el uso del descanso intermedio como momento de recuperación de los materiales creativos: un espacio en el que se reconocen los hallazgos de la exploración para reconducir la experimentación y la composición. De ahí que a lo largo de la sesión puedan surgir nodos creativos no previstos en la planeación, lo que produce una interdisciplina más operativa: no se suman contenidos, sino que se reorganizan los vínculos entre pregunta de indagación, procedimientos y criterios de composición.

Un resultado no anticipado surgió en el proceso mismo de escritura de este artículo. La distancia analítica que exigió la elaboración del texto favoreció que diferenciáramos con mayor claridad los distintos tipos de nodos articuladores presentes en el proceso creativo, así como reconocer la construcción de nuevos nodos. La posibilidad de nombrarlos nos ha permitido sistematizar el proceso didáctico: identificar sus regularidades, explicitar la lógica que subyace a las decisiones de planeación y contar con un vocabulario conceptual propio capaz de orientar futuras intervenciones. De ahí que la escritura del artículo no sea un registro posterior a la experiencia sino un acto reflexivo que la prolonga y densifica, convirtiendo las experiencias vividas en conocimiento didáctico transferible.



Una interdisciplina que se reelabora

El análisis comparativo de las dos sesiones muestra que la repetición de los mismos nodos articuladores con distintas generaciones no produce réplicas sino reelaboraciones: el diseño pedagógico se reconfigura, los procesos creativos se complejizan y el acompañamiento docente se afina. Este resultado no era previsible: la repetición podría haber producido una versión más eficiente de lo mismo, o las diferencias de contexto podrían haber opacado cualquier continuidad significativa. Que no haya ocurrido así sugiere que la experiencia acumulada de la dupla fue una condición necesaria —aunque no suficiente— para que la reelaboración tuviera lugar; otras duplas, otros contextos o una menor distancia entre generaciones podrían producir resultados distintos. Las similitudes —la noción de experiencia como eje, el papel central de la exploración, el uso de la luz, la articulación entre práctica y reflexión— revelan la consistencia del enfoque; las diferencias, en cambio, muestran cómo el contexto, las vivencias y la maduración de la dupla inciden en la densidad del proceso. Las emergencias identificadas en G2 —el registro escrito como herramienta creativa, la mayor explicitación de los tránsitos entre fases, la práctica del ensayo como ajuste y afinamiento— no son contenidos agregados sino indicios de una interdisciplina más práctica y operativa, en la que se reorganizan los vínculos entre pregunta de indagación, procedimientos y criterios de composición.

Estos cambios apuntan a procesos de reelaboración tanto en la planeación como en la práctica docente. La repetición de secuencias didácticas con distintas generaciones permite afinar las herramientas que se ofrecen al estudiantado para acercar los procesos creativos de las prácticas artísticas a la escuela, lo que



redunda en una mayor accesibilidad a la enseñanza de dichos procesos (Terigi, 2004). Se advierte también un refinamiento del rol docente, que se desplaza hacia una guía menos directiva pero estratégicamente orientada a favorecer niveles más complejos de profundización y composición. El tema del amor se reelabora en el mismo sentido: pasa de funcionar como detonador emocional ligado al contexto del reencuentro, a convertirse en eje de indagación reflexivo y narrativo capaz de sostener procesos prolongados de improvisación y composición. Cabe preguntarse, sin embargo, si ese desplazamiento —de la improvisación a la composición como horizonte del proceso— implica necesariamente una mejora: lo que G1 hizo posible, la intensidad de una experiencia irrepetible ligada al reencuentro, respondía a condiciones que G2 no tenía ni necesitaba replicar. La reelaboración no es una mejora lineal sino una respuesta situada.

La integración entre danza y teatro se fortalece en este recorrido, logrando una articulación más orgánica entre lo corporal, lo vocal y lo dramático. Todo ello es resultado de un proceso en el que una manera particular de "invitar a pensar y a jugar" (Islas, 2023) en las acciones exploratorias estuvo vinculada con dar sentido a las acciones en relación con experiencias propias, abriendo una vía para que los procesos creativos de las artes encuentren lugar en la escuela. En última instancia, lo que este análisis sugiere es que la enseñanza interdisciplinaria de las artes no se consolida en una sola experiencia sino en la disposición a releerla, ajustarla y profundizarla: es, ella misma, un proceso creativo.

Referencias bibliográficas.

- Acha, J. (2011). *Introducción a la creatividad artística*. Trillas.
- Andión, E. (2014). Dispositivos transitorios de creación y aprendizaje. El valor de la investigación interdisciplinaria en la creación y la enseñanza de las artes. En E. Andión. (Coord.). *Dispositivos en tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*. Conaculta/Cenart.
- Andión, E. (2024). Conceptos claros y confusos en el arte indisciplinado: visibilidad y fundamentos. En Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (coord.) *La educación artística ante las transformaciones del siglo XXI, más allá del INBAL*. INBAL.
- Bereday, G.Z.F.(1972). *Método comparado de educação*. São Paulo: José de Sá Porto.
- Bray, M., y Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-491.
- Caerio-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje basado en la creación y educación artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo, Sociedad*, 30(1), 159-177. Doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>.
- Caeiro, M., Fuentes, S., Serrano, R. M., Murillo, B., & López, M. B. (2024). La dragona y otros proyectos inspiradores. Experiencias interdisciplinarias con futuras maestras de educación infantil. *Educación Artística Revista de Investigación*, (15), 72–93. <https://doi.org/10.7203/eari.15.28436>
- Calderón Rodelo, Y. (2021). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 16(29), 16–37. <https://doi.org/10.14483/21450706.17399>



- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>
- Islas, H. (2023). Un itinerario de investigación-creación. Afectos humanos, de Dore Hoyer (recargado). Secretaría de Cultura/INBAL/CENIDID.
- Lepecki, A. (2009). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Martínez de la Escalera, A. (2004). Interdisciplina. En Conaculta (Ed.). *Interdisciplina. Escuela y arte*. Antología. Tomo I (pp. 25-45). Conaculta /Cenart.
- Motta, R. (2002). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Polis. Revista Académica de la Universidad Bolivariana, 1, (3). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510313>
- Niculescu, B. (1997). Evolution transdisciplinaire de l'Université. En *Congrès de Lorcano*. Document de synthèse. <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Rancière, J. (2007). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: (sobre impresiones estéticas)*. Del Estante Editorial.
- Rojas, I. (2019). Metodología comparada y estudio de políticas educativas. En *Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, G. (2011) El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 2, No. 2, pp. 84-93.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker. (comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Noveduc.
- Torres, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Morata.



- Turner, V. (2002). Dewey, Dilthey y drama. Un ensayo en torno a la antropología de la experiencia. En I. Geist (comp.). *Antropología del ritual*. Víctor Turner. ENAH-INAH.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Varley, J. (2009). *Piedras de agua* (pp. 109-129). Instituto Queretano de la Cultura y las Artes/ Escenología.



La Educación Artística en los marcos de la didáctica contemporánea. Reflexiones acerca de las prácticas de formación docente en arte para concebir una *didáctica otra*

Pablo Daniel Muruaga¹

Resumen

Con la intención de encauzar el debate y la reflexión respecto de los marcos que establece una didáctica contemporánea atravesada por la complejidad, los condicionantes institucionales, las políticas y saberes transversales del sistema educativo y una enseñanza que, cada vez más, demanda andamiajes reflexivos para la construcción de experiencias y aprendizajes significativos, el presente artículo busca, por un lado, comprender y analizar aquello que les concierne a las prácticas en la educación artística como dimensión prioritaria de una didáctica otra. Mientras que, por otro lado, pretende problematizar los abordajes, las gestiones y el sentido experiencial de la educación artística.

En esta misma clave, se repondrán algunas perspectivas epistemológicas nodales para pensar una didáctica contemporánea, remarcando los bor

¹ Profesor en Juegos Teatrales e Interprete Dramático (UNT). Especialista en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO Argentina). Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de La Plata). Licenciado en Pedagogía (UTEL-México). Docente regular del Profesorado Universitario de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT. Profesor adjunto de las cátedras Didáctica Específica I y Educación Artística. Es JTP regular de la cátedra Didáctica General y el Instituto Superior de Música de la UNT. Actualmente se desempeña como referente provincial del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del área de Investigación de la Dirección de Educación Superior No Universitaria en el Ministerio de Educación de Tucumán. pablodanielmuruaga@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0003-0428-5333



des de una práctica política que sostienen una enseñanza compleja, para luego indagar en las prácticas de enseñanza y el pensamiento didáctico de los profesores. Posteriormente, desde un anclaje teórico crítico situado, que reconoce su estatus de campo de conocimiento, el debate se centrará en las prácticas de formación docente en artes y los andamiajes para la construcción de conocimientos, finalizando con la problematización que le atañe a las decisiones didácticas enfocadas en las prácticas reflexivas que racionaliza el formador de educación artística.

Palabras clave: Educación Artística, Didáctica contemporánea, Prácticas de formación docente en arte, Didáctica otra, Prácticas Reflexivas.

Abstract

With the aim of guiding the debate and reflection on the frameworks established by contemporary didactics—which is shaped by complexity, institutional constraints, cross-cutting knowledge within the education system, and a form of teaching that increasingly demands reflective scaffolding for the construction of knowledge— this article seeks, on the one hand, to understand and analyze issues pertaining to practices in arts education as a priority dimension of an alternative pedagogy. On the other hand, it aims to problematize the approaches, management, and experiential meaning of arts education.

In this vein, we will revisit some key epistemological perspectives for conceptualizing to conceive of a contemporary approach to teaching, highlighting the boundaries of a political practice that underpins complex teaching, and then explore contemporary teaching practices and teachers' pedagogical thinking. Subsequently, from a situated critical theoretical framework that acknowledges its status as a field of knowledge, the discussion will focus on teacher training practices in the arts and the scaffolding for knowledge construction, concluding with a critical examination of pedagogical decisions centered on the reflective practices employed by arts education trainers.



Keywords: Arts Education, Contemporary Didactics, Art Teacher Training Practices, Another Teaching Method, Reflective Practices.

Introducción

Hoy la Educación Artística, experimentada, diseñada, practicada y ensayada siempre en escenarios complejos de enseñanza y aprendizaje, se proyecta como un campo de conocimiento que se refrenda y legitima formativamente en el desarrollo y la “experienciación de saberes” disciplinares propios y específicos. Los mismos, lejos de los sesgos subsidiarios que marcaron su evolución en el sistema educativo, se reconocen como un área de gran valía pedagógica, tanto por las evidencias de investigaciones y construcciones teórico-académicas de especialistas del área de los últimos treinta años, como por la legislación educativa vigente en Argentina. Esta última refiere a sus aportes en lo que le concierne al arte y a la formación ciudadana, a la formación para el mundo de la cultura y a la formación para el mundo del trabajo. Al mismo tiempo, los conocimientos artísticos educativos relevan un espesor epistémico de gran significatividad para la formación integral de los sujetos en todos los niveles educativos.

En este campo orbitan y se desandan conocimientos y experiencias asociadas a la producción artística, a la estética, a la apreciación reflexiva, a la expresión creativa, a la sensibilidad y el disfrute, a los elementos y prácticas propios de cada lenguaje artístico, a la lectura crítica de narrativas/discursos y signos polisémicos y a la construcción de la identidad, la cultura y el reconocimiento y resguardo de nuestro acervo y patrimonio artístico-cultural local.



En este marco, la formación docente en arte es interpelada fuertemente por las condiciones que imponen el dinamismo de los abordajes innovadores, de la articulación con los saberes transversales que proponen las políticas educativas, de la tecnología y la mediación del aprendizaje y de otros emergentes propios de una amplia agenda educativa.

Desde tales coordenadas se configura una *didáctica contemporánea*, que se sabe interpelada constantemente en el devenir de los desafíos y embates que redefinen sus dimensiones.

En esta línea, es lícito interrogar a la práctica de formación docente en arte, ensayando las siguientes preguntas: ¿qué aspectos fundamentales se entretejen en las prácticas de enseñanza para reconfigurar una didáctica contemporánea? ¿Qué podría concebir una *didáctica otra* que contraste con una *didáctica tradicional*? ¿Qué abordajes implica *un practicar* teórico y práctico que formen situadamente?

Partiendo desde tales cuestionamientos y reseñando precisiones necesarias que harán foco en categorías conceptuales relevantes, y en aquello que la formación concibe, supone, practica y concreta en los escenarios educativos del nivel superior, se busca en este trabajo contribuir al debate de una *reformulación didáctica compleja*.

Asimismo, posicionados en la perspectiva de la pedagogía de la reflexión (Anijovich y Cappelletti 2023) la cual busca promover el desarrollo del conocimiento en acción sin dejar de lado la reflexión orientada al significado (Hoekstra 2007), se enmarcará las categorías fundamentales que abonarán al encuadre teórico, en torno a los conceptos: *Prácticas, Prácticas de Enseñanza y Prácticas de Formación Docente*.

Desde este cerco conceptual se abordarán posteriormente las *perspectivas epistemológicas que configuran las decisiones*



didácticas y los condicionantes deteniéndonos en algunos *conceptos que dan forma a la “Didáctica Contemporánea” y los condicionantes de las prácticas de enseñanza*. Los apartados posteriores del presente artículo intentarán contribuir a la comprensión de los modos fundantes en que se estructuran y sostienen las prácticas de enseñanza en artes, desentrañando cuestiones vinculadas a la construcción de conocimientos y experiencias significativas a través de las prácticas de formación docente en artes.

El ensayo de algunas construcciones vinculadas a la trama mencionada, que delimiten rasgos en los que se inscribe la especificidad de la formación docente en arte con marcos epistémicos caracterizados con cierta precisión conceptual, pretende situar significativamente un posicionamiento teórico sólido en el marco de las prácticas de formación docente en arte para concebir una *didáctica otra*.

La práctica concebida como *acción intencional crítica*

Desde un posicionamiento didáctico propositivo, es posible arriesgar, que las prácticas, en términos de *accionar intencional de los sujetos formadores*, se erigen fundamentalmente sobre aquello que los enseñantes formadores definen a partir de decisiones, en tanto posibilidades condicionantes de rasgo favorecedor o limitador mediados por:

- las representaciones y aprendizajes que atravesaron y estructuraron su formación experiencial,
- las vivencias, recorridos y trayectos formativos que nutrieron su bagaje de conocimientos, los cuales conforman los supuestos subjetivados del formador.



- las percepciones demarcadas por el contexto formador del nivel superior, las normas, “los academicismos” y la tradición de la formación docente. También por la cultura institucional y el proceso de filiación/socialización al estamento de formadores en términos de institucionalización.
- y las dialécticas establecidas con las regulaciones político-educativas y curriculares que configuran sus elecciones en el complejo proceso de adherencia, refutación o impugnación con estos lineamientos de carácter oficial

De allí, se puede advertir el carácter complejo y dinámico de las prácticas que definen los formadores del nivel superior, que accionan y priorizan en virtud de las circunstancias dadas, de los pensamientos institucionalizados que portan, de las estructuras y gramáticas enraizadas en su biografía y la capacidad de adaptación para afrontar los desafíos y emergentes marcados por los devenires y singularidades de la enseñanza en la formación docente en arte.

En este marco, la acción con un propósito formativo se presenta como prioritaria en las configuraciones de una enseñanza crítica. Puesto que una *práctica* concebida como acción que supone una intención, propositivamente tiende a mediar, a transposicionar y a operar con el fin de intervenir desde un posicionamiento concreto. Es decir, se entrama indefectiblemente con el campo de la *didáctica*, la cual, siguiendo a Camilloni (2010), “se propone como objetivo propio la intervención pedagógica”, al tiempo que supone una serie o sucesión organizada de decisiones que despliegan, fundamentan y sostienen los formadores, procurando una postura singular en relación a la enseñanza como



práctica social, en tanto implican elecciones devenidas en estrategias de formación y transformación de sentidos. En tal sentido, esta misma autora afirma que la *didáctica*:

...es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (Camilloni 2016, p.22).

Suscribiendo a la conceptualización precedente, se advierten los elementos de los condicionantes que se pretende objetivar en el presente trabajo, lo cual implica optar racionalmente por una alternativa que defina el desarrollo curricular de una propuesta formativa y que tome las dimensiones existentes en las coordenadas institucionales concretas que van a llevarse a cabo. Al mismo tiempo, será relevante tener en cuenta los supuestos de los formadores, el contexto particular de una institución educativa de formación docente y las interpretaciones de las prescripciones curriculares que sostienen las tramas de las reflexiones didácticas de los mismos. En esa línea, y con el fin de profundizar en las



categorías de la didáctica, será pertinente exponer algunas perspectivas epistemológicas para pensar en clave de una *didáctica contemporánea*.

Perspectivas epistemológicas para pensar una didáctica contemporánea

Luego de referir a la *Didáctica*, como disciplina que evidencia y sostiene el posicionamiento fundante de las elecciones que define y practica el formador (Camilloni 2016), será preciso reconocer algunos aspectos generales que le atañen a las *prácticas de la enseñanza* en la actualidad, identificadas como una dimensión determinante de “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”(Contreras Domingo 1994, p. 20)

Al mismo tiempo, este ejercicio reflexivo intentará, no solo proyectar conceptos nodales en la búsqueda de una didáctica contemporánea compleja, sino que además se propone construir una categoría que se estructure como soporte de las *prácticas de formación que están siendo*, admitiendo su carácter dinámico. Una implicación sustancial de “ese estar siendo” es la de reconocer su vertiginosa temporalidad que conmina al formador o formadora a vigilar y corroborar constantemente la autenticidad tanto de los planteamientos de formación como de las mediaciones didácticas que trasciendan el envejecimiento de saberes procurando “un abordaje teórico actual, que mira en perspectiva, se formula en tiempo presente y, además conmueve y perdura” (Maggio 2012, p.62). En términos de un registro de “un aquí” y “un ahora”, la categoría que remite a una *enseñanza poderosa* (Maggio 2012), refiere a la oportunidad de pensar y pensarse en escenarios y espacios diversos de enseñanza atravesados por la realidad



cotidiana, percibiéndose en una temporalidad real que transita problemáticas y desafíos actuales que constituyen nuestra contemporaneidad.

Otra referencia a las *prácticas de formación que están siendo*, contiene los sentidos de una didáctica que no se rige por pretensiones mecanicistas, aplicacionistas o prácticas que detentan una certidumbre absoluta. Jorge Larrosa (2016), alude a una *educación otra* como aquella que, mediada por la experiencia y la alteridad, debe prescindir de imperativos y recomendaciones. Desde dicha construcción, la cual se reconoce desde una perspectiva eminentemente pedagógica, se puede alinear propositivamente al campo de la didáctica en donde predominan las decisiones y la acción misma que sostiene la enseñanza. En tal sentido, el autor español ofrece un constructo referencial significativo para pensar en clave didáctica, proyectándose en procesos que se distancien de la didáctica tradicionalista y haga sentido a aquella enseñanza que se construye en un devenir.

En esa misma dirección, una didáctica que se deje permeable por el interjuego entre la inquietud y el desasosiego como refiere Larrosa en relación a “lo otro”, se puede reconstruir, reconociendo su complejidad en términos de condicionamientos, singularidad, imprevisibilidad y disposición a la lectura crítico-racional constante del presente y “un estar siendo” que se mueve constante e instituyente.

Desde esta construcción, será pertinente centrar el debate en las determinaciones racionalizantes y estratégicas de los formadores, las cuales se orientan a un *planeamiento estratégico* intentando proyectar propositivamente sus decisiones evidenciadas en acciones. Dichas proyecciones del formador son producto de un complejo entramado en donde el posicionamiento queda expuesto siendo manifestado desde sus discursos, sus



gestiones para la clase, sus “lecturas del mundo”, sus escritos públicos, lo que construye y comparte, sus prácticas en todos los órdenes, representado fundamentalmente en su ideología. Según, María Cristina Asprelli (2023) este tipo de planeamiento estratégico, es una perspectiva que determina a la enseñanza como una actividad intrínsecamente política, admitiendo que “es una acción social, y en consecuencia tiene determinaciones históricas-sociales” (p. 93), al tiempo que reconoce que este enfoque, considera primordial la reflexión crítica del hacer docente.

Como ya se planteó, una forma de ejercer reflexivamente el oficio docente puede traducirse en la posibilidad de pensar o repensar, no sólo en los condicionantes, sino también el carácter dinámico y complejo de los procesos de enseñanza y aprendizajes desde el pensamiento que admita una *didáctica contemporánea* que ilumine nuevas formas para habitar la enseñanza resignificando sus alcances.

En éstos términos, se reivindican ciertos aspectos instituidos que, en la actualidad, quizás se resemantizan de un modo u otro, pero siguen presentes. Algunos de ellos se materializan en acciones didácticas ligadas a los andamiajes que se arriesguen creativamente en los bordes del currículum y el diseño de metodologías que prioricen el aprendizaje creativo y profundo que concibe dispositivos que invitan a “poner el cuerpo” desde un pensamiento lúdico-reflexivo y al mismo tiempo, metafórico. Pensar desde el cuerpo y la lectura de escenas que expresen signos e ideas que comprometan la apropiación del conocimiento, puede entenderse desde un diseño sostenido en “propuestas que interpelen las construcciones previas de los estudiantes, estimulando la reflexión, el análisis, el diálogo, la afectividad y las emociones desde dinámicas corporales, lúdicas, de simulación,



simbolización-metaforización, resolución grupal y algunas otras que apelan a la producción desde el pensamiento creativo” (Muruaga y Sainetz 2024, p. 515).

Tomando como punto de partida los mencionados aspectos centrales de la didáctica, en tanto “ciencia de la enseñanza comprometida moralmente con la intervención educativa” (Contreras 1994 p.48), y en virtud de profundizar el marco conceptual que recorre el presente artículo, se trazarán a continuación algunos *bordes políticos* que sostienen y contienen la compleja tarea de la enseñanza como objeto de la didáctica.

En esta línea es necesario remarcar que este trabajo adhiere al sentido de la categoría de la *didáctica de los bordes*, desde los aportes que Sainetz y Abdala (2023) realizan al campo de la didáctica, cuando postulan que:

La idea de pensar a la *didáctica desde los bordes* implica suponer que el abordaje de su objeto no puede encerrarse en sí mismo, sino que su comprensión necesita de miradas que implican expandir cada vez más hacia las afueras un campo que —aunque no cerrado— tiene unos bordes que lo definen... todavía hoy sigue siendo necesario recurrir a esos otros campos para lograr una mirada más profunda sobre la enseñanza. Ello es fundamental, en particular si pretendemos no dejar a la disciplina reducida a una posición puramente instrumental. Entendemos que en ello reside la riqueza de la formación en didáctica para los profesores universitarios, pues asume y acepta la necesidad de sus vínculos con otros campos de conocimientos (Sainetz y Abdala 2023, p. 15).



En sintonía teórica con lo expuesto, se entiende que *lo político* puede funcionar como un continente que, en algunos casos sostiene haciendo de cimientos y en otros, ofrece márgenes que se expanden reforzando la naturaleza de *práctica social* a las acciones que provocan deliberadamente los formadores.

Los bordes de una práctica política que sostienen una enseñanza contemporánea, en clave de una *Didáctica otra*.

Desde las bases teóricas resignificadas en los párrafos anteriores, provenientes de investigaciones empíricas y experiencias teorizadas desde el campo de las prácticas de la enseñanza crítica, se evidencia una conciencia formativa reflexiva, determinada y sostenida por anticipaciones, acciones y prácticas encausadas en intenciones que delimitan ciertos intereses. Por contraste, esta selección analítica, da cuenta de una desestimación deliberada de otras inclinaciones.

Puesto en términos de *intereses*, el enfoque de esta *didáctica otra* puede leerse justamente en aquello que persigue y gestiona el formador o formadora. Es decir, en el posicionamiento premeditado que sostiene quien practica socialmente “una formación docente” y no otra.

En este plano y tomando la clasificación de Habermas, Susana Barco (2010) concibe al *interés práctico* como aquel que apunta a la comprensión, el otorgamiento de significado a las acciones del hombre en el mundo al que pertenece. Asimismo, de acuerdo a la autora el *interés emancipatorio* “genera teorías críticas que procuran el develamiento de las deformaciones, presiones y restricciones que operan en el conocimiento acerca de las personas y sobre la sociedad...” (p.165).



En el mismo tono, pero circunscripto en la dimensión del saber emancipador, el concepto que promueve Litwin (2010) vinculado a la enseñanza que prioriza el pensamiento crítico, toma fuerza para posicionar una mirada caracterizada por un compromiso mayor que rebate los postulados de la racionalidad técnica, por estar atravesada por visiones políticas, emancipadoras y humanistas. Desde esta perspectiva, al decir de la investigadora:

...*pensar críticamente* requiere tolerancia para comprender las posiciones disímiles, y creatividad para encontrarlas... para la escuela, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo (Litwin 2010 p.110).

Asimismo, la autora refuerza esta idea, reconociendo el rol de los sujetos que aprenden al considerar a la enseñanza, como un proceso de *construcción cooperativa*. Por lo tanto, afirma que los alcances del *pensamiento reflexivo y crítico* se generan en el salón de clases con los sujetos implicados.

Esta lógica de pensamiento crítico, en el marco de los bordes políticos que soportan la línea didáctica en cuestión, cuestiona la figura del docente percibido como un mero *ingeniero conductual* (Edelstein 2010 p. 79), concebido como aquel que organiza la clase desde esquemas rigurosos y lineales que garanticen resultados eficientistas diseñando metodologías rígidas. Por el contrario, el profesional de la formación que practica una *didáctica otra*, se sostiene y encamina hacia prácticas reflexivas y emancipadoras que construyen conocimientos, diagramando espacios de encuentros que vulneran las lógicas que toman distancia de la



enseñanza dialógica y crítica, y que, en consecuencia, promueven y democratizan procesos basados en la diversidad y la multiculturalidad.

En tal sentido y desde un inteligente juego de tensiones, Alliaud (2023) advierte que en cuestiones de enseñanza es conveniente siempre:

Abrir, habilitar, enriquecer, antes que limitar, acotar, cercenar, quitar. Interesar, convocar, invitar, seducir, antes que motivar. Mediar, desafiar, implicar, antes que ofrecer respuestas. Repetir, practicar, recomenzar, antes que retirarse o no estar. Exponer, contar, comunicar, antes que explicar. Acompañar, seguir, guiar, ayudar, antes que desalentar (p. 42)

Conjugando los bordes políticos aquí presentados que, indudablemente, contienen y sostienen a una enseñanza contemporánea en clave de una *Didáctica otra*, se configura un territorio para el encuentro como espacio simbólico en donde una cartografía educativa conceptual pone en evidencia nuevos planos, fronteras dinámicas y enclaves emancipadores que configuran prácticas con horizontes críticos y políticos como característica esencial de los escenarios educativos. En esta línea, pensar en otros modos de concebir el acontecimiento educativo, interpela a los educadores para dar lugar a “prácticas que se constituyen en *espacios dialécticos*, de encuentros genuinos en donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan” (Souto 2010 p.131).

Las prácticas de enseñanza contemporáneas

En cuanto a las *formas de la enseñanza* en los territorios marcados por la contemporaneidad, las escenas educativas, en virtud de su complejidad, requieren reflexiones asociadas a “*formas alteradas*” (Maggio 2018) de la enseñanza como aquellas que precisan pensarse desde otros diseños posibles y necesarios capaces de adaptarse a la cotidianeidad de los sujetos implicados en los intrincados procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo en la clave de la complejidad, es preciso reseñar que dichos escenarios, en donde interactúan múltiples elementos que hacen al acontecimiento de la enseñanza contemporánea, remiten al aula en un sentido amplio, como el espacio en el cual se producen una sucesión de variables compuesta por subjetividades que atraviesan tanto desacuerdos como concertaciones que se cruzan intermitentemente. Tal como consigna Marta Souto:

es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren... abarca los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen...La clase es, al mismo tiempo, lugar de encuentro y de contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales. Motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones previas de cada participante; conocimientos, creencias, mitos, historia, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización, contruidos socialmente. Es en el cruce y desde los atravesamientos que se da la vida de *la clase*. La clase es el lugar que sostiene lo pedagógico” (Souto 2010 p.136)



Estas convergencias, a veces concéntricas o tangenciales y otras veces descentradas o multidireccionales, tornan más complejos los escenarios de la enseñanza.

Desde otro ángulo, la contemporaneidad, signada por modos comunicacionales caracterizados por la convergencia de espacios tecnológicos que nos interpelan para pensar las mediaciones didácticas, inauguró en el marco de una agenda didáctica que impone las innovaciones tecnológicas, una *didáctica transmedia* como una didáctica emergente. Al decir de Miriam Kap (2024):

Una didáctica transmedia en tanto emergente, configura zonas de diálogos, mezclas e interacciones que aún están por ocurrir. Estas interacciones visibilizan las decisiones que promueven mediaciones tecnológicas en los diseños y en las prácticas, creando nueva teoría]...[La intencionalidad con la que se entreteje una didáctica transmedia, permite a los docentes innovadores y vanguardistas diseñar, pensar, transmutar, crear prácticas de enseñanza reflexivas y situadas en múltiples formatos y dispositivos, atendiendo a las condiciones de posibilidad y a la complejidad multidimensional que está presente al momento de diseñar las prácticas (p.198).

En suma, reflexionar sobre una *didáctica otra* en escenarios contemporáneos complejos, interpela 'profundamente las prácticas del formador para reconocer lo complejo y de este modo plantear lo posible, en términos de coyuntura para pensar en nuevas prácticas que adhieran al desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En este sentido, se estima que un principio



didáctico clave en la línea del *pensamiento del profesor*, se inscribe en la planificación crítica que asuma una mirada sensible, humana y política hacia “conceptos periféricos o de borde en el currículo” (Litwin 2010). Tal acción proyectiva, podría contribuir a romper estructuras lineales y esquemáticas tendiendo a interactuar con formas nuevas y contrarrestando formatos conocidos, establecidos y perennes.

Tomar estos principios como base fundamental de cualquier manifiesto a favor de una didáctica que pretende refundar prácticas de la enseñanza, puede ser el inicio de nuevas oportunidades para pensar con perspectiva crítica dichas prácticas, las cuales se inscriben en una pedagogía alerta que está siempre viva y permeable a interpretar el presente. Al respecto, Carina Rattero, propone pensar “una pedagogía abierta a leer lo que acontece, una pedagogía de la situación, de la decisión, de la oportunidad” (Rattero 2016 p.167). Puesto que la realidad compleja que impregna el oficio docente contemporáneo, desprovista de facilidades o certezas, conmina a los profesionales de la educación a diseñar y practicar diagramas y experiencias susceptibles de ser moldeables sobre bases siempre flexibles, siempre que la situación lo requiera.

Algunos abordajes publicados en el libro *Experiencias de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* relevan producciones artísticas-educativas concebidas desde la perspectiva de esa pedagogía abierta que logró leer lo que acontecía para la construcción de aprendizajes significativos y profundos. Tales experiencias llegadas a cabo en instituciones de Jujuy, Tucumán y Buenos Aires ponen de relieve el potencial de la educación artística como estrategia de inclusión, construcción subjetiva y producción de ciudadanía.

En Jujuy, la experiencia del Bachillerato Provincial N.º 13 de Susques articula teatro, identidad cultural y memoria colectiva en un contexto atravesado por la ruralidad, el desarraigo juvenil y la persistencia de saberes originarios. El trabajo teatral parte de rituales, relatos y prácticas locales para transformar el patrimonio cultural de la comunidad en material escénico, favoreciendo procesos de apropiación simbólica, reconocimiento identitario y valoración de la diversidad. De este modo, la propuesta desplaza la enseñanza del teatro como técnica aislada y la inscribe en una pedagogía situada, sensible al entorno sociocultural y a las experiencias de vida de las y los estudiantes.

En la provincia de Tucumán, la experiencia desarrollada en la ciudad de Banda del Río Salí articula prácticas socio-comunitarias realizadas por estudiantes del nivel secundario quienes realizaron producciones de teatro de títeres en el Centro Materno Infantil del policlínico local. La iniciativa surge como respuesta a una situación concreta de espera prolongada y malestar en niños y madres, y evoluciona hacia un dispositivo pedagógico de contención, juego y acompañamiento afectivo. La incorporación del títere como recurso artístico permitió a los estudiantes intervenir en un espacio público de salud, fortalecer su compromiso social y comprender el valor educativo del arte como forma de servicio comunitario.

En Buenos Aires, la experiencia de la Escuela de Educación Estética de Merlo vincula teatro, derechos humanos e identidad juvenil a partir de un trabajo de investigación, creación y puesta en escena de obras escritas por los propios estudiantes. La propuesta se orienta a resignificar el pasado reciente argentino mediante el lenguaje teatral, articulando memoria, reflexión histórica y participación artística. La producción de obras como Diarios evidencia una pedagogía de la memoria en la que el arte funciona



como vehículo para elaborar narrativas juveniles comprometidas con los derechos humanos y con la construcción de una conciencia crítica sobre la historia nacional.

Por último y también en Buenos Aires, la experiencia sobre “Derecho a tener derechos” se organiza en torno a la producción cerámica en contextos de vulnerabilidad social, con una fuerte impronta de inclusión educativa y reconocimiento de las trayectorias singulares de los estudiantes. La propuesta recupera la materialidad del barro y la cerámica como lenguaje artístico y como medio para construir autoestima, pertenencia y capacidad de agencia en sujetos atravesados por condiciones de desigualdad. En este sentido, la experiencia demuestra que la educación artística puede operar como una herramienta de democratización cultural cuando habilita formas concretas de expresión, participación y reconstrucción simbólica de la experiencia escolar.

Prácticas de Formación docente en Artes: andamiajes para la construcción reflexiva de conocimientos

La elaboración de andamiajes didácticos, en el marco de la formación docente en artes, con intenciones de construir conocimientos y experiencias significativas de aprendizajes, posee instancias complejas, no sólo en términos de hábitos y tradiciones consolidadas, por forjarse desde el estímulo de acciones profesionales como un intento de alcanzar aquellas que se consideren potentes o “buenas”, sino también desde las dimensiones que tales prácticas poseen, en relación a su densidad determinista e intencional/consciente que reconoce la calidad de “elecciones” consideradas por el formador. Desde esta perspectiva se puede afirmar que esta cualidad define y concreta su naturaleza



para construir conocimientos relevantes y experiencias significativas para el sujeto que aprende.

La literatura especializada del campo de la educación artística y la formación docente en arte de los últimos treinta años al menos, sugiere en prácticas orientadas principalmente a la experimentación, la exploración, la investigación, la producción, la vivencia que atraviesa cuerpo, el pensamiento y la sensopercepción, la interpretación/contextualización y la apreciación estética. Un significado relevante del constructo *andamiaje* es reconstruido por Gabriel Díaz Maggioli, quien recoge los sentidos y resignificaciones de Bruner y Sherwood (1976), posicionándolo como:

una forma eficaz de mediación con el objetivo de promover aprendizajes que habiliten espacios para el desarrollo. Para que ello sea posible, toda actividad de andamiaje debe estar imbuida de significatividad, reciprocidad/intencionalidad y trascender el aquí y ahora, incorporando múltiples sistemas semióticos y promoviendo un relacionamiento intenso desde la regulación social a la regulación individual (Díaz Maggioli 2023)

Desde la línea semántica puesta en perspectiva en los aparatados anteriores, se podría decir que una propuesta *didáctica otra* posible, habilitaría propiciar una praxis artístico-pedagógica direccionada a la concientización del desarrollo de andamiajes y estrategias tendientes a la racionalización reflexiva y meta-cognitiva sobre las decisiones que atiendan a un proceso del acto creativo y a la capacidad de invención de los sujetos.



Esto implica andamiar procesos cognitivos que objetiven producciones artísticas y de la cultura, desde transposiciones desafiantes que busquen provocar, problematizar y debatir acerca de los modos en que enseña y aprende en las escuelas y otros territorios problematizando los procesos artísticos y su composición y/o montaje, su semiótica, sus discursos sociales y políticos, su valor histórico y patrimonial, los procesos de culturación, su aporte a la formación ciudadana y al pensamiento crítico, a su contenido ideológico y su sentido y construcción artística y estética en el ámbito educativo.

Siguiendo esta afirmación, lo que se objetiva en la enseñanza, no es una mera ejecución técnico/instrumental artística y metodológica disciplinar de procesos o producciones artísticas teatrales, musicales, dancísticas o plástico-visuales, sino que tal objetivación refiere al enfoque de los abordajes relacionados a la intencionalidad estética y política, la capacidad de apreciación crítica, el desentrañamiento de la ideología predominante de dichas creaciones metafóricas, los potenciales rasgos colonialistas y la posibilidad de interpretar-comprender desde el análisis y el desmontaje inteligente de tales producciones. Consecuentemente los andamiajes alineados con tal perspectiva, proyectarán acciones didácticas para develar las mencionadas aristas de las propuestas estéticas, propias de las composiciones artísticas.

Desde otro plano, una tensión siempre presente, toma fuerza en la conjunción teoría y práctica presente en los procesos de formación. Puesto que advierte acciones metodológicas que se proyectan en la construcción fundante de aprendizajes que requieren el cruce epistémico crítico de la teorización que sostiene y soporta la apreciación consiente y el *hacer o practicar arte*. En esta línea Pérez Gómez (1993), advierte que:



entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación se produce una relación claramente interactiva [...] puesto que la comprensión se desarrolla a través de la actuación reflexiva en las diferentes situaciones concretas. La formación del docente, por tanto, se concibe como un complejo y largo proceso de interacción teórico-práctica, de desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que permite la realización de juicios razonados y de decisiones inteligentes y reflexivas en las situaciones complejas, ambiguas y dinámicas de la vida de las aulas (p. 34)

Una reflexión necesaria entonces, será pensar en el ejercicio situado propio de la formación docente en arte, que implique “un practicar” teórico y práctico formativo que, desde éste planteamiento aborde:

- los modos de crear, simbolizar, metaforizar y resignificar contemporáneamente,
- las acciones/proyecciones que dan forma a una intención estética referencial,
- el posicionamiento cultural y político que manifiesta la producción artística como fenómeno social, histórico, humano y artesanal,
- la contextualización de ese producto estético y otros aspectos que hacen y aportan al entendimiento crítico y relacional de la obra artística.
- los conocimientos, saberes, supuestos y procesos pedagógicos y didácticos proyectados en la práctica



- profesional que favorecen a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de las artes.
- las competencias necesarias para comprender las singularidades del currículum, la interpretación crítica del mismo y la intervención comprometida y posicionada para abordar profesionalmente sus intersticios.
 - las formas de la enseñanza, las estrategias metodológicas y las transposiciones que ofrecen andamiajes a la construcción reflexiva de saberes y experiencias artísticas y estéticas.
 - las particularidades de las instituciones educativas y de los territorios diversos a los que aporta o se practica, y la función que cumple en tales áreas/espacios en donde imparte su enseñanza.
 - el compromiso con la problematización y la investigación dinámica de las prácticas artísticas/educativas contemporáneas y otras áreas o territorialidades transversales emergentes que ponen en tensión el hacer artístico y la perspectiva estética.
 - el rol docente en lo concerniente al posicionamiento político y ético que embarga y sostiene “el practicar” la enseñanza como un *hacer social complejo*.

En consecuencia, pensar en la pertinencia de la promoción de prácticas desde un operar pedagógico-didáctico crítico y creativo que permita habilitar acciones didácticas significativas y a su vez, reflexionar metacognitivamente sobre las fortalezas de dicho accionar, respecto de prácticas que procuran andamiajes relevantes para la adquisición de aprendizajes, resulta relevante bajo el prisma del debate aquí planteado.



Al mismo tiempo, esta perspectiva repone la evidente necesidad de redimensionar constantemente la significatividad y elección de las prácticas reseñadas, no sólo desandando su validación y sentido en la formación docente proyectada en el campo de la *Educación Artística*, sino también admitiendo su reformulación, por el dinamismo que esta área presenta, en donde, un proceso espiralado caracteriza su naturaleza.

Un anclaje imprescindible en relación a las decisiones didácticas, se sitúa en las prácticas reflexivas y la teorización que legitima epistémicamente el valor de las mismas, resultando determinante problematizar sobre el diseño estructural que ofrecen a la arquitectura de las propuestas docentes formativas en arte, en la clave a la que este artículo refiere.

Las decisiones didácticas en clave de *Prácticas Reflexivas*

El enclave teórico desarrollado anteriormente, admite afirmar que las prácticas prefiguran, moldean y determinan el carácter creativo y resolutivo de los enseñantes. Al tiempo que, dichas acciones provenientes de elecciones previas, se asientan en presunciones y prácticas que portan supuestos traducidos en un capital formativo creciente y un posicionamiento o enfoque determinado y deliberado el cual, evidencia una cosmovisión de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, a partir de una lectura referenciada en el contexto complejo de enseñanza que hace el formador, se formulan procedimientos didácticos factibles, considerando aquellos que pueden ser, o no ser viables.

Una tercera variable aquí representada en un juego dialéctico entre el pensamiento del formador y las interpretaciones que hace éste de las normativas oficiales, refiere a los condicionamientos



del currículum, evidenciados en una propuesta de acción formativa, en tanto prescripciones que interpelan y reconfiguran la proyección tanto epistemológica como metodológica. Es decir, las decisiones didácticas que asumen los formadores y aquello que las sostiene en relación a sus propios supuestos, al contexto y al diálogo establecido con las prescripciones curriculares, se pueden considerar el resultado de un complejo proceso reconfigurador que deviene de la reflexión sobre la práctica.

Siguiendo a Leonhard (2016), es importante interpelar las configuraciones didácticas, lo cual, según su perspectiva es un ejercicio clave, en tanto permite reconstruir el conocimiento en acción, admitiendo que el docente que reflexiona lo hace a partir de sus compromisos permanentes y sus racionalidades, y es a partir de esa postura que logra transformar y transformarse.

Un ejemplo posible es aquel se pone en marcha con frecuencia, en el marco de la formación inicial, cuando los estudiantes efectúan la *práctica en el territorio de la enseñanza*, también llamada *residencia docente*, la cual es concebida como una instancia de profesionalización para “transformar y transformarse” con experiencias conducentes a la construcción reflexiva y metacognitiva de conocimientos específicos de carácter contextual y pragmático.

Tales marcas experienciales, luego se resignifican en diálogo con las teorizaciones pertinentes seleccionadas por el formador o formadora. Este cruce crítico y necesario entre teoría y práctica, tal como se planteó anteriormente en éste trabajo, enriquece y completa la experiencia pedagógica encausada en un capital de conocimientos experienciales y de territorialización vívida.

Se constata entonces, que el formador está a cargo del diseño y la gestión para la recreación de situaciones que decanten en conocimientos en acción como dice Leonhard, en donde el futuro



enseñante practica y define decisiones didácticas sobre el supuesto de la construcción de saberes y la gestión de experiencias propias de la educación artística, experimentando andamiajes en escenarios educativos y/o performativos reales, legitimando a estos como el territorio en donde se produce el acto pedagógico artístico-educativo.

En este escenario, el sujeto reflexiona y actúa propositivamente haciendo elecciones definitorias permanentemente, atravesado por las experiencias que entranan subjetivaciones que reconfiguran su perspectiva. Al decir de Marta Souto (2018):

La formación es proceso del sujeto que se forma, que es su sujeto. Formarse es transformarse como sujeto y transformar al medio por efecto de las acciones profesionales. Transformaciones visibles e invisibles, silenciosas, más o menos lentas, procesos que requieren una temporalidad o sea una duración y un movimiento, una dinámica del acontecer a la cual los formadores ayudamos desde nuestras intervenciones para que cada uno construya su trayecto de formación (p. 239)

De lo expuesto se desprende, que el ejercicio de la práctica reflexiva encausado en un accionar crítico, ensaya y arriesga decisiones deliberadas que, a su vez robustecen la capacidad resolutive de los estudiantes en el marco de la formación docente inicial. Tales resoluciones que aportan e impactan significativamente en el capital cognitivo y profesional del futuro docente de arte, poseen implicancias estrictamente del orden de lo formativo, puesto que lo prepara para comprender las lógicas y



los factores que intervienen y se interrelacionan en los espacios áulicos, institucionales y de gestión.

Los espacios educativos, las circunstancias y los actos que se suscitan en ellos configuran situaciones intrincadas que demandan de la inteligencia, el ejercicio crítico y la reflexión profunda de los agentes que conviven en los ámbitos escolares.

La intervención inteligente y creativa en la práctica educativa, no deriva directamente de las proposiciones teóricas como plantea la perspectiva racionalista, ni se reduce al dominio de conductas previamente entrenadas como propone la perspectiva técnica. Requiere más bien, por un lado, del desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento que posibiliten el juicio razonado en cada territorio o contexto singular, desde la experimentación reflexiva de propuestas diversas y fundamentadas. Por otro lado, demanda una alternativa que se asume premeditada, la cual requiere “dar lugar al asombro y al extrañamiento frente a lo conocido y sentido como propio [...] que permita un interjuego de distanciamiento” (Steiman 2018, p. 111)

En éste marco, una práctica reflexiva requiere de escenarios concretos en donde las contingencias, las coyunturas y la imprevisibilidad estimulen posicionamientos y elecciones que se impriman en el ideario docente del sujeto que aspira a enseñar a otros sujetos, por el valor formativo que éstos contextos o territorios presentan para interpretar y comprender los sucesos que impliquen escenas escolares, con el fin de actuar en consecuencia.



Las prácticas en la formación docente en artes y las decisiones didácticas del formador reflexivo

Tal como se ha señalado antes, son varios los estudiosos destacados del área de la educación artística quienes, asumiendo teorizaciones y sólidas reflexiones, producto de investigaciones altamente calificadas, hicieron de éste campo, su objeto de análisis. Al mismo tiempo, dichos teóricos reconocen la relevancia del desafío de interpelar las prácticas como un repertorio estanco o impermeable, para dar lugar a la reflexión y dimensión del dinamismo de los sentidos y supuestos de las disciplinas artísticas. Ana Lucía Frega (2006), quien problematiza sobre *la pedagogía del arte* postula que “un docente bien munido conceptualmente en lo que se refiere a su área de acción puede evitar deformaciones metodológicas en el momento de enseñar” (p. 59).

Asimismo, calificándolo al enseñante de educación artística como artista/docente, esta investigadora refiere a una dicotomía histórica en la agenda de la didáctica de los lenguajes artísticos cuando se interroga reflexionando acerca de la decisión de ser artista docente sosteniendo que:

“esta debe ser una opción consciente; alguien que estudie arte no debe llegar a la docencia por descarte. Esto significa: ser docente es una vocación que implica la toma de conciencia de que es conveniente acercar alguna formación artística a todos los alumnos del sistema general de educación; que este proceso implica el manejo de técnicas didácticas” (Frega 2006, p. 60)



Al mismo tiempo y en línea con lo desarrollado en este estudio en particular, la capacidad de reflexionar se alinea al compromiso social implícito en el accionar docente del formador del nivel superior entendiendo que “la formación de los estudiantes de profesorado requiere un conjunto de prácticas inscriptas en un compromiso social y político” (Chapato y Dimatteo 2014). Estas implicancias se resignifican si se considera que aprender a ser docentes implica “no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características y función sociales de la ocupación” (Contreras Domingo, 1987; citado en Davini, 2002).

Desde estos postulados es lícito pensar que la formación docente en arte contempla, por un lado, competencias específicas pedagógico-disciplinares que garanticen su práctica crítica y reflexiva y por otro, un compromiso permanente con la formación y los ensayos que desafíen las prácticas instituidas de carácter perenne.

Un enclave teórico ya abordado en éste artículo, refiere al pensamiento del formador de educación artística como determinante de las decisiones didácticas. Dicha línea, pretende producir un conocimiento que sea valioso para los propios actores del campo y para la gestión institucional. En estrecha relación con la configuración del ideario educativo en el que se van a sostener las prácticas del docente, los procesos mentales o pensamientos que se ponen en juego a la hora de afrontar desafíos propios de los educadores asociados a la selección de estrategias y decisiones de corte didáctico, suponen una clasificación y categorización de ciertos recursos, instrumentos, conocimientos, rituales, procedimientos y hasta el arraigamiento de hábitos aprendidos y practicados que se llevan a cabo en determinadas situaciones para resolver cuestiones o sucesos conflictivos, que representan algún tipo de crisis.



Esta serie de dispositivos formativos son parte constitutiva del colectivo y la ideología escolar conformada por el pensamiento del profesor que registra y racionaliza los acontecimientos que darán lugar a los supuestos, las creencias y representaciones de este profesional de la educación.

Interpelados, no sólo por las características singulares de los circunstanciales grupos de aprendizaje, sino también por los condicionantes institucionales y fundamentalmente, por las situaciones contextuales emergentes que se definen y concretan en posibilidades y recursos temporo-espaciales, el profesor que forma a docentes en arte, despliega su pensamiento para la consecuente planificación desde lógicas particulares y diversas.

Estas lógicas de pensamiento sobre las que se inscriben las decisiones, creencias, representaciones y supuestos del docente, dan cuenta del modo en el que el profesional de la educación concibe y entiende la enseñanza y los modos para materializar la acción didáctica.

Desde ésta postura, se señala la vinculación entre el pensamiento del profesor formador de Arte y las oportunidades de reflexión analítica sobre las prácticas, puesto que en el área de la Educación Artística, no sólo se abordan saberes propios a de la didáctica específica de cada lenguaje artístico, sino que también le es inherente a la formación, lo que en términos de Donald Schön (1992) podríamos denominar un “prácticum reflexivo”, entendido éste como “las prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica[...] como un elemento clave en la preparación de los profesionales” (Schön 1992 p. 30).



Conclusiones

A partir de los marcos propuestos en este trabajo que intentan caracterizar una didáctica contemporánea, se reflexionó fundamentalmente acerca de las prácticas de formación docente en arte con la intención de concebir y comprender una *didáctica otra*. Habilitar “lo otro” puede referir a “habitar propuestas de enseñanza” que alberguen un aprendizaje situado, dilógico y experiencial en el campo de la Educación Artística. Es decir, un aprendizaje que procure el devenir de *andamiajes* que admitan acciones y diseños estratégico-metodológicos de gran artesanía germinando la oportunidad de bregar por procesos y prácticas reflexivas. Y que, al mismo tiempo, propicien alternativas y gestiones para: la vivencialidad y el acercamiento a la valoración procesual de las producciones artísticas-estéticas escolares realizadas en espacios resignificados, la priorización del análisis de los discursos, relatos e imaginarios que predominan e influyen en la construcción de obras artísticas y la portación de sentidos polisémicos que en ellas se despliegan, y la elaboración de proyectos articulados que impliquen el contacto con los artistas, sus procesos, sus ideas e intenciones y su ineludible presencia en las Escuelas.

En tal sentido, la objetivación y el análisis político oportuno de dichas producciones, sean estas obras o propuestas estéticas diversas, junto a la habilitación del debate en relación a los consumos y accesos culturales que ofrecen las redes, “la inclusión de mundos narrativos heterogéneos integrados por diferentes tramas multilenguaje”(Kap 2024, p.192 y 193) y los medios masivos, serán cruciales en el curriculum vivido o real que se manifiesta en el aula o los espacios en donde la educación artística crítica fluya y “esté siendo”.



Finalmente, en términos de experiencialidad, se puede definir a esta *didáctica otra*, como aquella que se inscribe en un plano que cuestione al formador consciente de comprender que no es igual tomar una posición u otra, y que tal proceso, lo implica por sostenerse comprometidamente en un *lugar otro de la formación*. Es concebida innegablemente como una práctica social, al tiempo que se sostiene en intersecciones que oscilan en los bordes y la periferia del currículum y la disciplina acudiendo al planteamiento estratégico de acciones didácticas que proponen reflexionar desde la praxis que convoca a la lectura crítica, al pensamiento creativo, al juego, al cuerpo, a las disrupciones y a las narrativas divergentes, sean estas analógicas o digitales. Al mismo tiempo, se configura en andamiajes que promueven oportunidades para la reconstrucción colectiva, el interés emancipatorio y los territorios para el encuentro. En términos estrictamente formativos, esta *didáctica otra* propone el atravesamiento de la vivencia por el cuerpo y el pensamiento de quien se forma como profesor del área de la Educación Artística. Esto supone entender las prácticas de formación docente en arte en un marco de oportunidades de aprendizajes artísticos experienciales que comprometan una buena enseñanza, lo que en términos de Sanjurjo y Rodríguez (2003) se traduce en “aquella que propone actividades que generan procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en el alumno”. De allí, se deduce el valor de las prácticas experienciales reflexivas circunscriptas a esta didáctica otra, por ser determinantes para el diseño de estrategias que admitan el devenir singular de dicha experiencia que pretenda aproximarse a los contextos y situaciones reales de desempeño docente. Estas elecciones del formador orientadas a favorecer el diálogo sensible y abierto con los quehaceres profesionales de la labor del profesor, pueden habilitar el desarrollo de competencias que generen un



accionar crítico que intenta ofrecer modos y lecturas amplias que provoquen una interacción reflexiva con el medio institucional y las singularidades de la enseñanza artística.

Referencias bibliográficas.

- Alliaud A. (2023) *Enseñar hoy Apuntes para la formación*. Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich R. y Cappelletti G. (2023) *Formar en práctica reflexiva*. Buenos Aires Aique
- Asprelli M.C. (2023) *La didáctica en la formación docente*. Rosario. Homosapiens
- Barco S. (2010) La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En Camilloni A. et al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni A. (2016) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós
- Chapato M. E. y Dimatteo M. C. (2014) *Educación Artística. Horizontes escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires. Biblos.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Una Introducción crítica a la Didáctica*. Akal.
- Díaz Maggioli, G. (2023). *Andamiaje: a casi medio siglo de su creación*. Cuadernos de Investigación Educativa, 14(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042023000101207&script=sci_arttext
- Edelstein G. (2010) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni A. et al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, G. (2023) *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematicaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP, Buenos Aires, Argentina. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/2399>



- Eisner E. (1995) *Educar la visión artística*. Buenos Aires. Paidós.
- Frega A. (2006) *Pedagogía del Arte*. Buenos Aires. Bonum
- Kap M. (2024) *Vanguardias Didácticas Prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior*. Buenos Aires. Prometeo
- Larrosa J. (2016) Palabras para una educación otra. En Skliar C. y Larrosa J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens
- Leonhard, R. (2016) *Las configuraciones didácticas una ventana para analizar el conocimiento práctico en educación musical*. En I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016: Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora p. 85. Rosario Homo Sapiens.
- Litwin E. (2010) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni A. et al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Maggio M. (2012) *Enriquecer la enseñanza Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* Buenos Aires. Paidós.
- Maggio M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Muruaga P. y Saietnz D. (2024) “Poner el cuerpo” para construir saberes de la Didáctica General: dispositivo y abordajes creativos. En Abdala C. et al (edit.) *Los desafíos de la didáctica general: a 40 años de la democracia en Argentina, demandas, tensiones e interrogantes. Experiencias y aportes de investigaciones desde el campo disciplinar*. San Miguel de Tucumán. EDUNT. Universidad Nacional de Tucumán
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario. Homo Sapiens.



- Pérez Gómez, A. I. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, L.; Vez, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I)*. Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 29-51.
- Rattero C. (2016) La pedagogía por inventar En Skliar C. y Larrosa J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens
- Saientz, D., y Abdala, C. (2023). *Las preocupaciones sobre la enseñanza universitaria en la postpandemia y las posibles respuestas desde una Didáctica expandida hacia los bordes. Entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes*. Praxis educativa, 27(1), 22-40.
<https://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v27n1/2313-934X-praxis-27-1-0040.pdf>
- Sanjurjo, L. y Rodriguez, X. (2003) *Volver a pensar la clase*. Rosario Homo Sapiens.
- Schön D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona Paidós.
- Souto M. (2010) *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Camilloni A. et al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Souto, M. (2018) *Los pliegues de la formación Sentidos y herramientas para la formación* Rosario Argentina. Homo Sapiens
- Steiman J. (2018) *Las prácticas de enseñanza-en análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Steiman J. (2023) *Enseñar Didáctica Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Documento del Ministerio de Educación de la nación Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Experiencias de educación artística, cultura y ciudadanía*. Ministerio de Educación de la Nación.
<https://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002848.pdf>



El trabajo docente en la Superintendencia Regional de Educación de São João del-Rei, Brasil. Los profesores de Arte: un estudio de caso

Cláudio Guillarduci¹

Resumen

El artículo presenta los resultados parciales de la investigación docente brasileña titulada *“Entre direitos iguais, é a força que decide”: A Arte (Teatro) na BNCC no Ensino Médio no Estado de Minas Gerais* (2020-2025). El proyecto docente analizó la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y el *Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais* (CREM) para reflexionar sobre las posibilidades del trabajo docente en los lenguajes artísticos y sus tecnologías, más concretamente el Teatro y sus tecnologías, durante el período de implantación/implementación de la Educación Secundaria (*Ensino Médio*) en la *Rede Básica de Educação do Estado de Minas Gerais* en Brasil. El enfoque presentado se limitó al análisis del cuestionario que fue respondido por los profesores de Arte de las escuelas estatales que ofertan la Nueva Educación Secundaria (*Novo Ensino Médio*) regular en los municipios que forman parte de la *Superintendência Regional de Ensino* de São João del-Rei (SRE/SJDR). Para la elaboración y aplicación del cuestionario, la investigación utilizó como modelo la encuesta obrera formulada por Karl Marx en el año 1880 (1987, 2020). El cuestionario, al igual que la encuesta elaborada por Marx, buscaba superar la idea de la unilateralidad de la observación de un sujeto sobre otro, permitiendo así una verdadera intercomunicación entre el investigador y la categoría analizada.

¹ Cláudio Guillarduci, doctor en Teatro, profesor del Programa de Posgrado en Artes Escénicas (PPGAC) de la Universidad Federal de São João del-Rei (UFSJ). Coordinador del Laboratorio Ambulatorio. guillarduci@ufsj.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/4825606089955911>, <https://orcid.org/0000-0001-5165-5937>



Palabras clave: Trabajo docente, Actividades extracurriculares, Arte en la escuela, Encuesta obrera, São João del-Rei

Abstract

This article presents preliminary findings from the teaching research project titled “*Entre direitos iguais, é a força que decide*”: A Arte (Teatro) na BNCC no Ensino Médio no Estado de Minas Gerais (2020-2025). The teaching project analyzed the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and the *Currículo Referência do Estado de Minas Gerais* (CREM) to reflect on the possibilities of teaching work in the artistic languages and their technologies, more specifically Theater ones, during the period of implementation of High School (*Ensino Médio*) within the *Rede Básica de Educação do Estado de Minas Gerais*. The scope of this study was limited to the analysis of the questionnaire answered by art teachers from state schools offering the New Regular High School (*Novo Ensino Médio*) in the municipalities that are part of the *Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei* (SRE/SJDR). To design and administer the questionnaire, the study used as a model the workers’ survey formulated by Karl Marx in 1880 (1987, 2020). The questionnaire, like the survey developed by Marx, sought to overcome the idea of the one-sidedness of one subject’s observation of another, thereby enabling genuine intercommunication between the researcher and the analyzed category.

Keywords: Teaching Work, Extracurricular Activities, Art in Schools, Workers’ Survey, São João del-Rei

Introducción

El artículo² presenta los resultados parciales de la investigación docente brasileña titulada “*Entre direitos iguais, é a*

² Este texto se presentó, en formato en línea, en el *X Encontro Nacional das Licenciaturas, IX Seminário do PIBID*, celebrado en Brasília entre el 7 y el 10 de diciembre de 2025. El texto presentado se publicó, con modificaciones y en portugués, en las Actas del evento. Cf.: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-x-enalic-e-o-ix-seminario-nacional-do-pibid>. Consultado el 26 de abril de 2026.



*força que decide”: A Arte (Teatro) na BNCC no Ensino Médio no Estado de Minas Gerais (2020-2025).*³. La investigación analizó los siguientes documentos educativos: (i) la *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC); (ii) el *Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais* (CREM); (iii) las Resoluciones SEE n.º 2.741, de 20 de enero de 2015, y SEE n.º 4.672, de 7 de diciembre de 2021, que establecen normas para la organización de la plantilla de personal de las escuelas en el Estado de Minas Gerais; (iv) y las Resoluciones del Ministerio de Educación (MEC) CNE n.º 2, de 20 de diciembre de 2019, denominada *BNC Formação*, y CNE n.º 1, de 27 de octubre de 2020, denominada *BNC Formação Continuada*.

Cabe destacar que en 2024 una nueva Resolución, la CNE/CP n.º 4, de 29 de mayo de 2024, publicada por el MEC, modificó de nuevo las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica*⁴ y, por último, el *Plano Nacional de Educação*, el PNE 2014-2024, establecido por la Ley n.º 13.005/2014.

El análisis de los documentos centró sus reflexiones en las posibilidades del trabajo docente en los lenguajes artísticos y sus tecnologías, tomando como marco de análisis las escuelas públicas que imparten el *Novo Ensino Médio* en los municipios que forman parte de la Superintendencia Regional de Educación

³ Dicho proyecto docente se redactó durante el primer semestre de 2020. En diciembre del mismo año, el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética (CEP) (CAAE: 38956920.4.0000.5151). El calendario y los objetivos específicos del proyecto original se modificaron en agosto de 2021 tras la publicación de la Orden n.º 521, de 13 de julio de 2021, que estableció un nuevo *Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio*. El plazo del proyecto docente se amplió hasta el año 2025.

⁴ Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior de Profesionales de la Enseñanza de la Educación Básica.



de São João del-Rei (SRE/SJDR). El análisis de los documentos de política educativa parte del supuesto de que las relaciones contradictorias entre trabajo y capital también se expresan en el proceso de elaboración de las propias políticas educativas (Evangelista; Shiroma, 2019).

Así lo afirman las autoras citadas:

[...] Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista. (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85)⁵.

Para analizar el trabajo docente realizado en las escuelas de la SRE/SJDR, se elaboró y aplicó un cuestionario con un total de 40 preguntas. El modelo para la elaboración del cuestionario local fue la encuesta a los trabajadores formulada por Karl Marx en el año 1880 (1987, 2020). El cuestionario local se elaboró en *Google Forms* y todas las preguntas eran de opción múltiple, con 4 opciones de respuesta. Tras su elaboración, se contactó con las escuelas para identificar a los docentes que ejercían la docencia

⁵“[...] Analisamos documentos, tratando de descifrar en los textos los objetivos declarados o velados de una determinada política, para comprender cómo se articulan o se enfrentan al proyecto hegemónico burgués, cómo influyen en la lucha de clases y cómo colaboran o dificultan la construcción de una sociabilidad que supere el modo de producción capitalista (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85) (Traducción del autor).



en ese momento⁶. El cuestionario se envió a cada uno de los docentes y, al mismo tiempo, se negoció individualmente el plazo para su cumplimentación. El contacto con las escuelas y con los docentes, realizado por correo electrónico y por teléfono, requirió mucho tiempo, debido a las dificultades para obtener las respuestas. Por este motivo, la participación en la investigación exigió una negociación política y una concientización sobre las posibilidades que los resultados de la investigación podrían significar para el colectivo docente.

El universo de la investigación se centró en los profesores de Arte, especialmente de Teatro. El universo total se limitó a 19 ciudades: 15 ciudades con una sola escuela de educación secundaria; 3 ciudades con dos escuelas; y 1 ciudad con nueve escuelas, que es São João del-Rei. De las 31 instituciones educativas de educación secundaria con las que nos pusimos en contacto, obtuvimos un total de 25 respuestas, lo que supone una participación del 81%. Otro dato importante es que la SRE/SJDR cuenta con otras 9 escuelas de educación secundaria de la red privada; sin embargo, dichas escuelas no se incluyeron en los análisis.

El trabajo docente y el trabajo de la docencia

Consciente de las dificultades que plantea la delimitación del trabajo docente, de la labor docente en su totalidad – teniendo en cuenta los análisis ya superados que insisten en mantenerse en el complejo educativo, dividiendo el trabajo en

⁶ El cuestionario – elaboración, aplicación y análisis – se llevó a cabo durante la ejecución del proyecto de iniciación científica *O trabalho docente e o trabalho da docência: elaboração e aplicação de um questionário* (2023-2024), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



actividades productivas e improductivas, en actividades intelectuales y físicas –, cabe destacar que el trabajo docente no se limita al conjunto de tareas que se realizan dentro del aula, a las funciones que ejerce en el trato con los alumnos, en la planificación y en el trabajo burocrático. “A falta de clareza sobre a essência do trabalho docente acaba conduzindo a adesão às concepções negativas sobre o ato de ensinar, seja na perspectiva crítico-reprodutivista, seja na das pedagogias do aprender a aprender” (Carvalho, 2022, p. 13)⁷.

Eneida Shiroma (2025), al analizar el informe *Reimaginar nosso futuro juntos*, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2021, considera que la organización, al presentar “uma atualização teórico-conceitual para fazer frente ao que acredita serem os desafios do século XXI” (Shiroma, 2025, p. 2)⁸, no hace más que presentar los desvíos de una escuela asistencialista al estilo del liberalismo social, cuya función principal es paliar los males sociales, lo que apunta a una posible gestión de la precariedad y la pobreza y, como consecuencia, a una alteración aún mayor del trabajo docente.

Pesquisas sobre trabalho docente revelam dados da precarização das condições de trabalho e da formação docentes [...], da remuneração, da carreira, da intensificação [...] e do aumento da jornada. Os trabalhadores da educação vivenciam a

⁷“La falta de claridad sobre la esencia del trabajo docente acaba conduciendo a la adhesión a concepciones negativas sobre el acto de enseñar, ya sea desde la perspectiva crítico-reproductivista, ya sea desde la de las pedagogías del aprender a aprender” (Carvalho, 2022, p. 13) (Traducción del autor).

⁸“una actualización teórico-conceptual para hacer frente a lo que considera que son los retos del siglo XXI” (Shiroma, 2025, p. 2) (Traducción del autor).



incorporação de tecnologias, plataformas e sistemas de ensino que promovem profundas modificações nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, bem como na gestão e na aceleração dos processos, tendo em vista subtrair o controle e a autonomia do trabalho docente. Tal qual seus alunos, o professor também experimenta a “vulnerabilidade”, a instabilidade e a insegurança do vínculo esporádico, ao mesmo tempo em que recebe a incumbência de ensinar criatividade, tolerância, resiliência e compaixão (Shiroma, 2025, p. 9)⁹

Para comprender la práctica pedagógica de los docentes de Arte, se partió del supuesto de que el trabajo docente puede dividirse en dos actividades distintas, pero complementarias: la docencia y las actividades pedagógicas, denominadas aquí *actividades extraescolares*. Por lo tanto, el trabajo realizado por los docentes en las escuelas de la red de educación básica se entiende como las actividades llevadas a cabo en el aula (denominadas aquí trabajo de la docencia) y todas las actividades

⁹“Las investigaciones sobre el trabajo docente revelan datos sobre la precarización de las condiciones de trabajo y de la formación docente [...], de la remuneración, de la carrera profesional, de la intensificación [...] y del aumento de la jornada laboral. Los trabajadores de la educación experimentan la incorporación de tecnologías, plataformas y sistemas de enseñanza que promueven profundos cambios en los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, así como en la gestión y la aceleración de los procesos, con el fin de restar control y autonomía al trabajo docente. Al igual que sus alumnos, el profesor también experimenta la “vulnerabilidad”, la inestabilidad y la inseguridad de la relación laboral esporádica, al tiempo que se le encomienda la tarea de enseñar creatividad, tolerancia, resiliencia y compasión” (Shiroma, 2025, p. 9) (Traducción del autor).



pedagógicas realizadas por el docente (denominadas de manera general como trabajo docente). Es decir: el trabajo realizado por el docente en la escuela de la red de educación básica en Mina Gerais (Brasil) abarca el aula y las actividades denominadas *extracurriculares*.

Por lo tanto, el trabajo docente, en general, se entiende como una actividad capaz de transformar la naturaleza, de transformar al propio ser humano y a la sociedad.

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (Saviani, 2007, p. 157).¹⁰

¹⁰Esta separación entre la escuela y la producción refleja, a su vez, la división que se ha ido gestando a lo largo de la historia entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Desde este punto de vista, se observa que la separación entre la escuela y la producción no coincide exactamente con la separación entre el trabajo y la educación. Sería, por lo tanto, más preciso considerar que, tras el surgimiento de la escuela, la relación entre el trabajo y la educación también asume una doble identidad. Por un lado, seguimos teniendo, en el caso del



Así pues, cabe afirmar que la labor docente puede entenderse desde dos perspectivas. La primera estaría vinculada a los objetivos que se establecen para sus actividades pedagógicas, elaborados generalmente a partir de las políticas educativas vigentes. En este sentido, el análisis de los documentos educativos se convierte en un instrumento de investigación, ya que son de las contradicciones del propio sistema capitalista de donde se derivan las demandas y acciones concretas para la formulación de políticas públicas para la educación. Es a partir de los intereses de los implicados, como la colectividad, que las correlaciones de fuerzas establecidas durante las negociaciones se expresan en la propia elaboración de las políticas educativas. (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 83).

Por su parte, el segundo sentido se refiere a la propia constitución como fuerza de trabajo (Carvalho, 2022, p. 146). Este es el aspecto que centra el interés del presente artículo. El interés se centra específicamente en el proceso laboral de elaboración y aplicación de las prácticas educativas, pedagógicas y/o docentes que se llevan a cabo en el entorno escolar. El trabajo docente en las escuelas de la red de educación básica se encuentra, en lo que respecta a sus actividades pedagógicas, en una encrucijada, tal y como mencionan Evangelista y Shiroma (2015), ya que, de acuerdo con los cambios introducidos a partir de la legislación actual, las actividades docentes y sus respectivas intensidades, a lo largo del siglo XXI, han alterado la práctica docente, imponiendo una división que puede resultar irreconciliable: (i) el trabajo docente, por un lado, actúa en la formación humana, pero, por otro, (ii) es un instrumento de

trabajo manual, una educación que se llevaba a cabo de forma concomitante con el propio proceso de trabajo. Por otro lado, pasamos a tener la educación de tipo escolar destinada a la formación para el trabajo intelectual.” (Saviani, 2007, p. 157) (Traducción del autor).



producción de resultados. Cabe destacar que dichas legislaciones no presentan posibilidades dialécticas entre estos dos puntos, y tienden cada vez más a revestirse simplemente como un instrumento de producción al estilo neoliberal.

El contrato de trabajo del profesorado de la red estatal de Minas Gerais tiene una carga horaria total de 24 horas: 16 horas para la docencia y 8 horas para las actividades pedagógicas, denominadas *extra clase*. La Resolución SEE/MG n.º 2.741, de 20 de enero de 2015, que estableció normas para la organización de la plantilla de las escuelas del estado, presenta en su anexo IV 21 sugerencias de acciones a realizar en las actividades pedagógicas. Sin embargo, el 7 de diciembre de 2021, tras la publicación de las normas para la implantación/implementación del *Novo Ensino Médio*, el Estado publicó una nueva resolución, la SEE/MG n.º 4.672, que establece nuevas normas para la organización de la plantilla de personal de las escuelas estatales. La nueva resolución no incluye el anexo con las sugerencias de actividades, pero hace referencia a las actividades del trabajo docente en la enseñanza secundaria. En realidad, el día a día escolar se basa en ambas resoluciones, principalmente en las 21 sugerencias de acciones para indicar cuáles deben ser las actividades extraescolares que deben realizar los docentes.

Además de las resoluciones del Estado de Minas Gerais, hay otras dos publicadas por el MEC durante el periodo analizado, las denominadas *BNC Formação* y *BNC Formação Continuada*, que, junto con la BNCC y el CREM, pueden entenderse como el *paquete de documentos* que consolida la labor docente realizada en la red de educación básica de Minas Gerais desde la perspectiva neoliberal de una empresa privada, teniendo como conceptos principales las *Competencias* y *Habilidades*.



El *Novo Ensino Médio* (Nueva Enseñanza Secundaria), aprobado inicialmente en 2017 (Ley 13.415) y aplicada de forma progresiva a partir de 2022, fue objeto de una nueva reforma (Ley 14.945) en 2025 que estableció la estructura actual. Esta medida ha planteado diversos problemas desde su puesta en marcha. El aumento del número de asignaturas y del tiempo de permanencia del alumno en la escuela se ha topado con la falta de infraestructura en muchos centros para ofrecer la variedad de asignaturas exigidas, así como con la sobrecarga del profesorado debido al aumento de su disponibilidad y a la necesidad de impartir contenidos que no competen a su formación continua y específica. Además, es importante mencionar la reducción de la formación general (como historia, sociología y biología), con el riesgo de que se pierda profundidad en la formación científica y humanística de los jóvenes, en detrimento de una formación basada en competencias y habilidades orientadas al objetivo de especializarse en procesos selectivos y áreas técnicas que alimentan el mercado laboral neoliberal.

Así, el individuo ya no se define como un sujeto que pertenece a una determinada clase social, sino que, partiendo de esa lógica mercantil, es una empresa, es decir, una empresa de sí mismo, una empresa que, para existir, necesita un cierto “capital humano”. El neoliberalismo dismantela los intentos educativos centrados en el ser humano y en el desarrollo de las mejoras del propio sujeto y de sus vidas materiales para imponer la “hegemonia da educação pragmática utilitarista por meio de políticas imediatistas de formação de sujeitos centrada na rentabilidade econômica” (Libâneo, 2017, p. 7)¹¹.

¹¹“hegemonía de la educación pragmática utilitarista mediante políticas imediatistas de formación de sujetos centradas en la rentabilidad económica” (Libâneo, 2017, p. 7) (Traducción del autor).



La encuesta obrera de Marx: un modelo para la elaboración de un cuestionario

Para la elaboración y aplicación del cuestionario, el estudio tomó como modelo la encuesta obrera elaborada por Karl Marx en 1880 (Marx, 1987, 2020). A petición de la *Revue Socialiste* en Francia, Marx elaboró un cuestionario con 100 preguntas. El objetivo de la revista era difundir los datos obtenidos sobre la situación de la clase obrera francesa en diferentes publicaciones (libros), pues, según Marx (2020, p. 107), “com os meios de que dispomos, iniciaremos por nossa conta esta indagação, acreditando que, com isso, possamos talvez animar o governo republicano da França a seguir o exemplo do governo monárquico inglês”¹².

Na origem [da enquete], encontrava-se o movimento operário francês que desejava organizar de maneira mais eficaz a luta sindical e procurava, por isso, conhecer melhor as condições reais de exploração da classe operária, o grau de organização que atingira. Desejava também ampliar a base operária dos grupos socialistas e de associações operárias, tomando contato diretamente com o maior número possível de operários (Lanzardo, 1987, p. 244).¹³.

¹²“con los medios de que disponemos, iniciaremos por nuestra cuenta esta investigación, creyendo que, con ello, tal vez podamos animar al gobierno republicano de Francia a seguir el ejemplo del gobierno monárquico inglés” Marx (2020, p. 107) (Traducción del autor).

¹³“En el origen [de la encuesta] se encontraba el movimiento obrero francés, que deseaba organizar de manera más eficaz la lucha sindical y, por ello, trataba de conocer mejor las condiciones reales de explotación de la clase obrera y el grado de organización que había alcanzado. También deseaba ampliar la base

El cuestionario presentado por Marx se dividió en cuatro partes distintas. La primera parte se refiere a preguntas sobre las fábricas en las que los trabajadores desarrollaban sus actividades. Esta parte se compone de tres grupos de preguntas que permiten analizar y describir la composición de la mano de obra empleada en el entorno laboral, la estructura técnica y las condiciones de trabajo. En la segunda y tercera partes, tras la descripción de las formas absolutas de explotación, el cuestionario busca comprender “como o operário vende sua força de trabalho como mercadoria ao proprietário das máquinas” (Lanzardo, 1987, p. 239)¹⁴. La cuarta parte es el momento en que el trabajador analiza y describe las relaciones sociales existentes en su entorno laboral. “A análise da exploração e a descrição que o operário dela faz englobam todas as relações sociais nas quais ele está implicado enquanto proletário, na fábrica ou na sociedade” (Lanzardo, 1987, p. 239)¹⁵.

Es importante destacar que el cuestionario presentado por Marx pretende superar la idea de la unilateralidad de la observación de un sujeto sobre otro, permitiendo así una verdadera intercomunicación. En este sentido, el investigador y los investigados, al estar integrados en un mismo movimiento obrero y político, forman parte de un mismo grupo. Es relevante que ambos grupos sean conscientes de la dimensión política de la investigación. Esta postura permite superar de manera efectiva obrera de los grupos socialistas y de las asociaciones obreras, entrando en contacto directo con el mayor número posible de obreros” (Lanzardo, 1987, p. 244) (Traducción del autor).

¹⁴“cómo el obrero vende su fuerza de trabajo como mercancía al propietario de las máquinas” (Lanzardo, 1987, p. 239) (Traducción del autor).

¹⁵“El análisis de la explotación y la descripción que el obrero hace de ella abarcan todas las relaciones sociales en las que está implicado como proletario, en la fábrica o en la sociedad” (Lanzardo, 1987, p. 239) (Traducción del autor).



la unilateralidad, la individualización de las situaciones que las preguntas pueden sugerir y una artificialidad en la comprensión de las situaciones presentadas, alejándose de la visión individualista y neoliberal de las competencias y habilidades que cada sujeto debe desempeñar en su entorno laboral para llegar a una lectura más amplia y social de la práctica pedagógica como acciones que se enmarcan en el trabajo docente o en lo trabajo de la docencia.

Por último, es importante destacar que el cuestionario respondido por los docentes se inscribe en los supuestos teóricos de la encuesta obrera de Marx, que plantea un debate sobre la lucha de clases en un sentido más amplio y cuyos supuestos prácticos se vinculan con las reivindicaciones del movimiento político, ya que las preguntas del cuestionario pretenden revelar las condiciones de trabajo y sus respectivas remuneraciones legales, al tiempo que buscan comprender las relaciones de producción capitalistas implicadas en la red pública de educación de Minas Gerais.

El cuestionario utilizado no es un mero canal de propaganda y su función de concienciación no está asociada a la ilusión de “hablar” con un conjunto de la población o con una clase social determinada. Además, su función de concienciación no consiste en querer convencer o persuadir a las personas interrogadas. El diseño de la investigación aquí concebida y elaborada parte de la idea de que la observación unilateral puede sustituirse por un cuestionamiento colectivo, por una intercomunicación, un diálogo real sobre problemas reales que se dan en las escuelas de la red de educación básica. El cuestionario dirigido a los trabajadores y trabajadoras se concibe “como um instrumento de intervenção adequado para estabelecer o contato com elementos não-organizados da classe



operaría e avaliar o nível de consciência espontânea” (Thiollent, 1987, p. 114)¹⁶.

Como en la Encuesta Obrera (Marx, 1880), el cuestionario local, con un total de 40 preguntas, se dividió en cuatro bloques que abordan diferentes aspectos de la vida de los docentes. El Bloque I tenía como objetivo obtener información básica sobre los docentes, como: nombre, edad, color/raza y algunos detalles sobre la relación laboral, como el tipo de contrato, la carga lectiva, el tiempo de trabajo, si conoce a otros trabajadores de la educación que trabajan en la escuela, si tiene becarios, etc.

El Bloque II se centró en las condiciones de trabajo, es decir, la encuesta se centró en el entorno laboral, tanto en la escuela como en casa, incluyendo aspectos como: la estructura y las condiciones higiénicas de la escuela, el espacio disponible en casa destinado al trabajo, y también abordó las condiciones específicas para la planificación de las actividades pedagógicas.

El Bloque III tenía como objetivo percibir las condiciones de trabajo y sus respectivos impactos en la vida del docente. Las preguntas se centraron en la carga horaria contractual, la necesidad de actividades complementarias, como el trabajo fuera del horario escolar y los gastos personales vinculados a la propia ejecución del trabajo, todas ellas relacionadas con la percepción de los impactos de las actividades laborales en la salud y el bienestar.

Por último, el Bloque IV se centró exclusivamente en cuestiones relacionadas con la organización y la resistencia de los trabajadores. Este bloque abordó la participación en asociaciones, sindicatos o movimientos sociales organizados. También se centró en la existencia y la participación en

¹⁶“como un instrumento de intervención adecuado para establecer contacto con elementos no organizados de la clase obrera y evaluar el nivel de conciencia espontánea” (Thiollent, 1987, p. 114) (Traducción del autor).



movimientos de huelga, tratando de comprender su duración, sus objetivos y los resultados obtenidos. El Bloque IV contó con un total de 8 preguntas.

Para la presentación de los datos recopilados en la investigación, es importante destacar dos aspectos: (i) las cifras que se presentarán y analizarán en el presente artículo forman parte de los cuatro bloques de preguntas del cuestionario, pero es el Bloque IV el que reviste mayor relevancia. Por lo tanto, los análisis aquí presentados parten de las preguntas relacionadas con las acciones políticas llevadas a cabo por los docentes, en diálogo con los datos recopilados en los demás bloques; (ii) las cifras analizadas principalmente en el bloque IV permitieron la elaboración del proyecto que se materializó en el *Programa de Iniciação à Docência* (PIBID Teatro) (2024-2026).¹⁷

Perfil del docente de Arte de la SRE/SJDR: análisis del cuestionario

Entre el profesorado, el 72% se identifica racialmente como blancos, seguidos por pardos con un 16% y pretos con 12%. Del público entrevistado, el 52% tiene más de 10 años de experiencia en la educación, el 36% tiene entre 5 y 10 años y el 12% tiene menos de un año de experiencia como docente. En comparación con el Informe de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS 2024)¹⁸ (MEC; INEP, 2024, p. 33-34), que indica que los profesores de los últimos cursos de la enseñanza primaria en Brasil tienen una media de 14, 9 años de experiencia docente y que la media de los países estudiados por

¹⁷ El proyecto PIBID Teatro se explicará más adelante.

¹⁸ Cf.: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-resultados-brasileiros-da-pesquisa-internacional-talis-2024>. Consultado el 26 de abril de 2026.



la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es de 17,3 años, se observa que la SRE/SJDR posiblemente presenta cifras compatibles o superiores a los datos nacionales, teniendo en cuenta que en el cuestionario de la encuesta local no existía la opción de indicar más de 10 años de experiencia docente.

Al cruzar los porcentajes de los datos anteriores con el tiempo de trabajo en la escuela actual, las cifras son reveladoras: el 40 % de los docentes lleva solo un año en la misma escuela, 20 % indica que lleva más de 10 años, 28 % que lleva entre 5 y 10 años y 12 % que lleva entre 2 y 4 años. Se puede concluir que el 48 % de los docentes afirma llevar más de 5 años en la misma escuela y el 52 % lleva menos de 4 años en ella.

Cabe destacar que la encuesta realizada en la SRE/SJDR demostró que el 92 % de los docentes trabajan en distintas etapas de la educación básica, impartiendo clases tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria – que corresponden a lo *ensino fundamental* y *ensino médio* en el Brasil, respectivamente. Solo el 8 % indica que trabaja exclusivamente con clases de *ensino médio*. Por lo tanto, a partir de este dato, la investigación ya no se centró únicamente en lo *ensino médio*, sino que tuvo en cuenta la labor docente realizada en todas las etapas educativas, dado que no se han producido cambios en la organización del trabajo entre los distintos niveles de la enseñanza primaria y secundaria.

En cuanto al contrato de trabajo, la encuesta local revela que el 48 % de los docentes son fijos, el 16 % se encuentran en período de prueba y el 36 % tienen un contrato de trabajo temporal. Según TALIS (2024, p. 23), aproximadamente el 31,9 % de los docentes brasileños tienen contratos de “tiempo determinado”, siendo el índice nacional superior a la media



internacional presentada en TALIS (2024, p. 38-39) del 20,7 %. Por lo tanto, el índice de la SRE/SJDR se sitúa por encima de la media nacional y muy lejos de la media internacional analizada.

Es posible que estos porcentajes confirmen la reducción de la intervención estatal en áreas prioritarias como consecuencia de las políticas neoliberales. Entre 2003 y la actualidad, tuvimos al gobernador Aécio Neves (PSDB) con su programa de gobierno denominado “Choque de gestión”, que se aplicó entre 2003 y 2010, y al que sucedió Antônio Anastasia (PSDB), quien de 2011 a 2014 puso en marcha el programa neoliberal “Minas de Todos los Mineiros: las redes sociales de desarrollo integrado”. Posteriormente, llegó el gobierno de Fernando Pimentel (2015 a 2018), quien, a pesar de pertenecer al Partido de los Trabajadores (PT), su

modus operandi neoliberal [...] se puso de manifiesto, sobre todo, a través del *Decreto de Calamidade Financiera do estado de Minas Gerais* (Decreto n.º 47.101/2016), al eximirse de sus funciones, especialmente en lo que respecta a la educación, que quedó a merced del caos. (Pereira; Paiva; Rodrigues, 2024, p. 65)

Por último, el gobernador Romeu Zema Neto, del Partido Novo (desde 2019 hasta la actualidad), implantó en la política educativa la “Gestión Integrada de la Escuela” (GIDE). La GIDE fue formulada por la Fundación para el Desarrollo Gerencial (FDG), sendo después comercializada por el Instituto de Desarrollo Gerencial (INDG) (Pereira; Paiva; Rodrigues, 2024, p. 106). Así, la propuesta de la Gestión Integrada consiste en gestionar las unidades administrativas de la enseñanza pública.



La pesquisa TALIS (2024) evidencia que el profesorado en Brasil se ve sometido a una doble “vulnerabilidad laboral”: el elevado índice de contratos temporales y la elevada proporción de docentes con jornada parcial. “Tais características estruturais distanciam as condições de trabalho no Brasil dos padrões observados em outros países [...] e sinalizam desafios importantes para a carreira e a valorização profissional no sistema educacional [...]” (TALIS, 2024, p. 39)¹⁹. Para corroborar estas indicaciones, la investigación local señala que el 36% de los entrevistados tiene más de 16 horas lectivas, el 56% tiene entre 9 y 16 horas lectivas, y el 8 % tiene entre 5 y 8 horas lectivas.

Según el informe *Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental* (Moriconi, 2021), los docentes de las asignaturas de Arte, Educación Física y Lengua Extranjera son los que tienen un mayor número de clases a la semana, que oscila entre 10 y 13, y, en consecuencia, registran un mayor número de registros diarios, de alumnos y de actividades extraescolares. El informe indica además que el 46% de los docentes de Arte tienen más de 10 clases y el 41% tienen más de 200 alumnos; el 19% tienen entre 201 y 300 alumnos; el 15% tienen entre 310 y 400 alumnos y el 25% tienen más de 400 alumnos. Estas cifras reflejan la situación laboral de los profesores de Arte, que por lo general imparten solo una clase semanal por grupo, y hay que tener en cuenta que cada grupo de secundaria puede llegar a tener hasta 40 alumnos. Además de las cifras señaladas anteriormente, es necesario reafirmar que la labor docente en Brasil se desarrolla en diferentes etapas de la enseñanza y en diferentes escuelas.

¹⁹“Estas características estructurales alejan las condiciones laborales en Brasil de los estándares observados en otros países [...] y señalan importantes retos para la carrera y la valorización profesional en el sistema educativo [...]” (TALIS, 2024, p. 39) (Traducción del autor).



Del 60% de los entrevistados que indicaron tener contratos de trabajo intermitentes, el 73,3% señaló que sobrevive en los periodos sin contrato vinculado a la docencia mediante “actividades alternativas”, el 13,3% mediante la producción y reventa de productos y el 13,3% cuenta con la ayuda de familiares. En relación con la vulnerabilidad laboral, la encuesta local reveló que el 80% de los docentes indican que el número de horas trabajadas en la escuela o en casa supera el número de horas del contrato de trabajo, y el 88% afirman además que trabajan por la noche o los fines de semana para cumplir con todas las actividades previstas para su puesto docente.

Los datos anteriores repercuten directamente en la salud mental y física del profesorado. Según TALIS (2024), el porcentaje de docentes de los últimos cursos de la enseñanza primaria que afirman sentir “mucho estrés” alcanza el 20,9%, mientras que la media en los países de la OCDE es del 19,3%. Sin embargo, el 16,5% en Brasil señala que este impacto es muy negativo para la salud mental y el 12,4 % para la salud física. Las cifras indicadas en los países de la OCDE, respectivamente, son: 10,0% y 7,9%, lo que pone de manifiesto, por tanto, que la disparidad del impacto del estrés en Brasil es mucho mayor.

En la pesquisa local se formuló la siguiente pregunta en relación con la salud: “Refiriéndose no solo a la parte técnica de su trabajo, sino también, en general, al agotamiento y al cansancio: ¿Con qué frecuencia repercute el trabajo en su salud?”. Del total de encuestados, el 52% respondió que repercute “con frecuencia”, el 40% afirmó que repercute “ocasionalmente” y el 8% indicó que la repercusión se produce “rara vez”.

Así, es posible establecer una relación entre la precariedad laboral, con sus largas jornadas, y las diferentes formas de



enfermedad. En 2021, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ya señalaban la relación entre las jornadas laborales excesivas y el aumento del número de enfermedades profesionales, asociando incluso la pérdida de vidas a las largas jornadas de trabajo.²⁰

Por último, a continuación se presentan algunos datos del Bloque IV que incluyen preguntas sobre la organización y la resistencia de los trabajadores. Para el 52% de los encuestados, existe una organización sindical de los docentes de la red de educación básica; para el 28%, no existe un sindicato que represente al colectivo; y el 20% desconoce la existencia de alguna organización que lo represente. Por su parte, el 66,7% de quienes respondieron (52%) que conocen la representación sindical de la categoría afirman, al mismo tiempo, que desconocen quiénes son los dirigentes de su sindicato.

Cuando se les preguntó sobre las huelgas realizadas específicamente en la escuela en la que trabajan, los encuestados respondieron de la siguiente manera: el 40% aún no ha participado en ninguna huelga, el 32% ya ha participado en tres o más huelgas, el 20% ha participado en una sola huelga y el 8% ha participado en dos huelgas. Los docentes que participaron (60%) en una o más huelgas afirmaron que estas tenían los siguientes objetivos: el 85,7% eran por mejores condiciones laborales, el 78,6% por un aumento salarial, el 35,7% por la convocatoria de oposiciones y el 7,1% estaban relacionadas con el Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG).

Para aquellos que participaron en los movimientos de huelga, el 66,2% afirma que las reivindicaciones se atendieron

²⁰Cf.: <https://brasil.un.org/pt-br/127011-estudo-da-oms-e-oit-aponta-longas-jornadas-de-trabalho-como-cao-de-mortes>. Consultado em 07 de junho de 2026.



parcialmente y el 30,8% considera que no se atendieron. Dado que la encuesta se realizó durante el año 2024, es importante destacar que el balance general de las huelgas llevadas a cabo en el primer semestre de dicho año, presentado por el Departamento Intersindical de Estadística e Estudios Socioeconómicos (DIEESE), indica que el 54,8% de las huelgas fueron realizadas por el personal funcionario y ascendieron a un total de 85 y, en el ámbito de la educación, las realizadas por docentes y/o personal técnico-administrativo desde la educación básica hasta la superior, sumaron 43 (DIEESE, 2024, p. 9).

En cuanto a las reivindicaciones, el reajuste salarial (43 %), la mejora de las condiciones laborales (33 %), la mejora del servicio público (24,4 %) y el plan de puestos y salarios (21,7 %) fueron las más frecuentes (DIEESE, 2024, p. 4). En lo que respecta a la satisfacción de las reivindicaciones, las cifras nacionales de las huelgas indican que se atendió el 67,2 % de las reivindicaciones, el 19,1 % de forma íntegra y el 48,1 % de forma parcial. Por lo tanto, el movimiento de huelga en la SRE/SJDR presenta cifras cercanas a la media nacional, pero cabe destacar que las últimas huelgas llevadas a cabo por estos profesionales en el estado de Minas Gerais tuvieron lugar en 2018, 2020 y 2022 y contaron con la misma reivindicación: el cumplimiento del salario mínimo de la categoría.

Las huelgas convocadas por el profesorado se justifican por las propias indicaciones recogidas en el PNE (2014-2024), que señalan que la relación entre el salario de los docentes de educación básica y el salario medio de los trabajadores no docentes con formación equivalente alcanzó el 76,5%, debido al estancamiento de los salarios de estos últimos durante el período analizado. Tanto es así que el 24 de enero de 2022 la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, junto con la



Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados y otras Frentes Parlamentarias firmaron conjuntamente una “*Nota de Posicionamiento contra a Nota de Esclarecimento divulgada pelo MEC*, em 14/01/22, acerca do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica”²¹. En esta nota de posición, las comisiones citan el Informe del tercer ciclo de seguimiento de los objetivos del *Plano Nacional de Educação* (PNE):

O acompanhamento dos indicadores da Meta 17 permite verificar que a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente aumentou no período abordado, passando de 65,3%, em 2012, para 78,1%, em 2019. Entretanto, o Relatório demonstra que o crescimento do indicador se explica, em grande parte, em função do decréscimo do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que correspondeu a uma perda real de 13,3% o poder de compra efetivo ao longo dos anos analisados. (NOTA *apud* INEP, 2020, p. 12)²²

²¹Cf.: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/?b_start:int=100> o posicionamento-contra-a-nota-divulgada-pelo-mec-em-14-01-22-acerca-do-piso-salarial-do-magisterio. Consultado em 27 de abril de 2026.

²²“El seguimiento de los indicadores del Objetivo 17 permite constatar que la equiparación de los ingresos medios de los docentes de las redes públicas de educación básica con los de otros profesionales con un nivel de estudios equivalente aumentó durante el período analizado, pasando del 65,3% en 2012 al 78,1% en 2019. Sin embargo, el informe demuestra que el crecimiento del indicador se explica, en gran parte, por la disminución de los ingresos brutos



Por su parte, en el Informe del 4.º ciclo de seguimiento de los objetivos del PNE (2023), presentado por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), las cifras revelan la relación existente entre el salario medio de los docentes con estudios superiores completos de las redes públicas y el porcentaje de los demás profesionales con el mismo nivel de estudios.

En el año 2014, el rendimiento medio de un profesor correspondía al 70,2% del rendimiento de otros profesionales con el mismo nivel de estudios. En 2016, este valor retrocedió hasta el 70,0%. En 2018, el porcentaje experimentó un ligero aumento, alcanzando el 75,2%. En 2021, el salario medio pasó al 82,5%, y para alcanzar el objetivo previsto, esta relación porcentual debería haber alcanzado el 100% en 2024 (INEP, 2022, p. 372). Así, el objetivo previsto del PNE no se ha alcanzado.

Es importante destacar que, desde el inicio de la segunda década del siglo XXI, docentes de diferentes redes de educación básica están participando en movimientos de huelga para exigir que las redes cumplan con el salario mínimo nacional. La represión político-jurídica impide el desarrollo crítico en torno a los conflictos y la expansión de las prácticas de lucha. Al considerar la violencia contra los trabajadores como uno de los aspectos analizados para evaluar al país, el Informe del *Índice Global de los Derechos de la CSI – Los peores países del mundo para los trabajadores y las trabajadoras* (2023), de la Confederación Sindical Internacional, señala a Brasil como uno de los peores países del mundo para los trabajadores por violar

medios mensuales del resto de profesionales, lo que supuso una pérdida real del 13,3% del poder adquisitivo efectivo a lo largo de los años analizados” (NOTA *apud* INEP, 2020, p. 12) (Traducción del autor).



los convenios colectivos y las directrices orientadas por los sindicatos, teniendo en cuenta, incluso, los despidos masivos.

Según el DIEESE (2021), se registró un aumento de los movimientos de huelga a partir de la segunda década del siglo XXI, con el protagonismo de los docentes tanto de la educación básica como de la educación superior²³. Aún en lo que respecta al inicio de la segunda década del siglo XXI, las reivindicaciones relacionadas con el reajuste salarial y los salarios mínimos ocuparon casi la mitad de la agenda de las huelgas del sector público (48%), muchas de ellas relacionadas con el incumplimiento de las fechas de referencia y los salarios mínimos legales (especialmente entre los docentes).

A continuación, con casi un tercio de participación (31%), se encuentran las reivindicaciones que mencionan exigencias de mejora de las condiciones y del lugar de trabajo (presentes en casi todas las huelgas de la función pública), además del suministro adecuado de herramientas y suministros (en este caso, una exigencia característica de las movilizaciones de los funcionarios de los ministerios de Salud). (DIEESE, 2021, p. 10-11)

Algunas Consideraciones

Se puede observar que las cifras presentadas en el estudio local sobre los movimientos de huelga son similares a la media nacional.

²³ Teniendo en cuenta los porcentajes que se han invertido en educación en relación con los ingresos obtenidos por impuestos y transferencias, y el cálculo del cumplimiento del mínimo constitucional del 25% destinado a la educación, el estado de Minas Gerais ocupa el octavo puesto en una clasificación entre todos los estados de la federación. Minas Gerais invirtió en 2024 un 25,29% en relación con el mínimo constitucional y un 17,78% si tenemos en cuenta el gasto en educación en relación con sus ingresos totales (ANUARIO, 2025, p. 85).



En cuanto al número de docentes que trabajan con contrato temporal, la encuesta local presenta cifras que indican que el estado de Minas Gerais (Brasil) precariza el trabajo docente y que debe avanzar de forma inmediata en su política de convocatoria de oposiciones y de cubrir las vacantes existentes. Por lo tanto, cabe destacar que las encuestas de modelo estandarizado deben contrastarse con la realidad concreta para no ocultar elementos estructurales que se viven en la especificidad del lugar.

Las modestas cifras sobre el conocimiento de la existencia de una organización sindical que representa a la categoría y el desconocimiento de los líderes sindicales son también consecuencia de la vulnerabilidad laboral que se presenta – contratos de trabajo temporales y exceso de actividades, que incluso reducen el tiempo que podría dedicarse al ocio. El tiempo de trabajo, sobre todo el que se enmarca como actividad extra clase, imposibilita el acceso al descanso, al ocio, a la lucha por mejores condiciones de vida y a lo convivio familiar.

En cuanto a la salud mental y física de los profesores de Arte, el cansancio y la fatiga – sea por el exceso de trabajo derivado de las actividades realizadas fuera del horario total del contrato laboral y llevadas a cabo por la noche o durante los fines de semana, sumado al número excesivo de alumnos y de clases – indican un alto índice de impacto en la salud mental y física de los docentes. En Minas Gerais es habitual que los docentes tengan dos contratos de trabajo y, si cada contrato corresponde a 24 horas lectivas, el docente en Minas Gerais trabaja, aproximadamente, 48 horas lectivas a la semana.

Las largas jornadas laborales ocupan inevitablemente los momentos de tiempo libre. “El acceso a jornadas laborales no agotadoras es un derecho real, además de formar parte de la protección de la salud física y mental de los trabajadores y



constituir la base de los derechos fundamentales” (Brasil, 2025b, p. 40)²⁴.

En este sentido, Florestan Fernandes afirma que el docente

é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente [...] O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (Florestan, 2019, p. 85-86)²⁵

Esta tensión política que vive el docente implica prácticas no solo relacionadas con sus alumnos, sino con su propia actividad laboral. Tanto la profesión docente como la persona que trabaja como profesor “transformam-se em conceitos reducionistas e alienantes se o cotidiano do trabalho e da vida do

²⁴“El acceso a jornadas laborales no agotadoras es un derecho real, además de formar parte de la protección de la salud física y mental de los trabajadores y constituir la base de los derechos fundamentales” (Brasil, 2025b, p. 40) (Traducción del autor).

²⁵“es una persona que se encuentra en una tensión política permanente con la realidad y solo puede actuar sobre ella si es capaz de percibirla políticamente [...] El profesor debe ponerse en la situación de un ciudadano de una sociedad capitalista subdesarrollada con problemas específicos y, en ese contexto, reconocer que dispone de un amplio espectro de posibilidades, que solo podrán dinamizarse si él actúa políticamente, si combina una práctica pedagógica eficiente con una acción política de la misma calidad” (Florestan, 2019, p. 85-86) (Traducción del autor).



professor for entendido como uma realidade desvinculada da totalidade social” (Duarte, 2022, p. 16-17).²⁶

Por último, el Proyecto PIBID Teatro, iniciado en noviembre de 2024, se elaboró a partir de los resultados presentados en el cuestionario realizado en las escuelas de la SRE/SJDR. Del cuestionario, el Bloque IV puso de manifiesto la necesidad de crear un espacio y un tiempo para la práctica pedagógica que permitiera una formación docente que pusiera en relación al ciudadano y al futuro docente en el entorno laboral.

El PIBID Teatro se lleva a cabo en tres escuelas del estado de Minas Gerais, en la ciudad de São João del-Rei²⁷, y cuenta con un total de 28 estudiantes becados²⁸. El PIBID Teatro se basa en la Pedagogía de la Producción Asociada y su principal enfoque teórico-práctico consiste en actuar directamente sobre el binomio dialéctico Trabajo y Educación, utilizando así la asamblea como categoría mediadora.

Por lo tanto, el proyecto PIBID Teatro entiende que el proceso de trabajo es también una instancia de producción de conciencia de los trabajadores y que, a partir de las experiencias

²⁶“se convierten en conceptos reduccionistas y alienantes si la vida cotidiana laboral y personal del profesor se entiende como una realidad desvinculada de la totalidade social” (Duarte, 2022, p. 16-17) (Traducción del autor).

²⁷Las escuelas “Professor Iago Pimentel”, “Tomé Portes del-Rei” y “Brighenti Cesare” se encuentran en la ciudad de São João del-Rei. Agradecimientos a los profesores Naiara Virgínia da Silva Nascimento, Flora Cunha Lucena e Breno da Silva Mendes, supervisores de las escuelas de la red básica, que acogen y trabajan con los alumnos becados en sus actividades.

²⁸ Las 28 becas del PIBID Teatro se distribuyen de la siguiente manera: 24 becas para estudiantes de la licenciatura en Teatro, 3 becas para docentes de la red de educación básica, denominados supervisores. Y, por último, 1 beca para el coordinador de área, el docente de la universidad que coordina el proyecto. Actualmente, el Programa PIBID está siendo analizado en el Congreso Nacional para convertirse en una política nacional y, con ello, dejar de ser una política de gobierno que se aplica o no en función del gobierno de turno.



cotidianas del mundo del trabajo y de los espacios/tiempos organizativos del proyecto, es posible la construcción y la puesta en práctica de una práctica pedagógica colectiva capaz de instituir los modos de producción del propio proyecto.

Tal vivencia puede ser capaz de hacer posible una experiencia de clase, una experiencia colectiva de los trabajadores de la Educación. El PIBID Teatro cree que el espacio/tiempo colectivo interferirá directamente en los modos de producción teatral y artística, haciendo posible la materialización de espacios/tiempos estéticos para la materialización de los actos poéticos en las Prácticas Pedagógicas realizadas dentro de las escuelas.



Referencias bibliográficas.

- Anuário Estatístico do ILAESE (2025). *Trabalho e exploração: o mapa da exploração dos trabalhadores no Brasil e no mundo*, São Paulo: ILAESE/Sunderman
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica
- Brasil. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*, Brasília, DF: INEP
- Brasil. (2025a). Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS 2024. Relatório Nacional, primeira parte*, Brasília: MEC, INEP
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC Formação)*
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020 (BNC Formação Continuada)*
- Brasil. (2025b). Ministério Público do Trabalho (MPT). *Direito de verdade: essa história é também sobre você*, São Paulo: Boitempo. (Campanha pública informativa)
- Carvalho, S. R. (2022). *Identidade e Profissionalização docente: a subordinação do trabalho educativa à lógica flexível da produção capitalista*, Marília: Lutas Anticapital
- DIEESE. (2024). *Balanço das greves do primeiro semestre de 2024. Estudos e Pesquisas*, São Paulo: DIEESE, 110, dezembro de 2024
- DIEESE. (2020). *Balanço das greves de 2020. Estudos e Pesquisas*, São Paulo: DIEESE, 99, 10 de maio de 2021

- Duarte, N. (2022). *Prefácio. In: Carvalho, S. R. Identidade e Profissionalização docente: a subordinação do trabalho educativa à lógica flexível da produção capitalista*, Marília: Lutas Anticapital, p. 11-17
- Evangelista, O. y Shiroma, E. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In: Cêa, G., Rummert, S. M. y Gonçalves, L. (Orgs.). Trabalho e educação: interlocuções marxistas*, Rio Grande: Editora da FURG, p. 83-120
- Fernandes, F. (2019). *A formação política e o trabalho do professor*, Marília: Lutas anticapital, p. 85-86
- Lanzardo, D. (1987). Marx e a Enquete Operária. *In: Thiollent, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, 5 ed. São Paulo: Polis, p. 233-246
- Libâneo, J. C. (2017). Prefácio. *In: Evangelista, O. y Seki, A. K. (Orgs.): Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*, Araraquara: Junqueira&Marin, p. 5-9
- Marx, K. (2020). O questionário de 1880. *In: Frigotto, G., Ciavatta y M., Caldart. R. (Orgs.). História, natureza, trabalho e educação*, São Paulo: Expressão Popular, p. 107-115
- Marx, K. (1987). O questionário de 1880. *In: Thiollent, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, 5 ed. São Paulo: Polis, p. 249-256
- Minas Gerais. (2021a). *Currículo Referência de Minas Gerais do Ensino Médio*, Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação-SEE
- Minas Gerais. (2015). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução n. 2.741, de 20 de janeiro de 2015*
- Minas Gerais. (2021b). Secretaria Estadual de Educação. *Resolução n. 4.672, de 07 de dezembro de 2021*
- Minas Gerais. [2026]. Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE). Lista de Escolas: Escolas da Jurisdição por Município.
<https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/home/lista-de-escolas>

- Moriconi, G. M. (2021). *Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Ribeirão Preto*, SP: D3E
- Organização das Nações Unidas – ONU (2021). Estudio da OMS e OIT aponta longas jornadas de trabalho como causa de morte. *Nações Unidas Brasil*. [Error: no se encontró el origen de la referencia.](#)
- Pereira, M. S. F., Paiva, S. A. R. y Rodrigues, L. C. E. (2024). *A política educacional no estado de Minas Gerais na 1ª gestão do Partido Novo (2019-2022): recortes de uma pesquisa*. Uberlândia: Navegando Publicações
- Saviani, Dermeval. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), jan./abr., p. 152-180
- Shiroma, E. (2025). Resignificação do trabalho docente no projeto da UNESCO para a educação 2050. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 45, e289610. <https://doi.org/10.1590/CC289610>
- Shiroma, E.y Evangelista, O. (2015). Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Contemporânea de Educação*, 10(20), Rio de Janeiro
- Thiollent, M. (1987). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, 5ª ed., São Paulo: Polis



Arte, memoria y educación patrimonial en Iberoamérica: el proyecto *Cementerios*

Ricard Huerta ¹

Resumen

La presente investigación plantea la idoneidad del cementerio como espacio privilegiado para fomentar la educación artística y patrimonial. A partir de un estudio centrado en el proyecto Cementerios, se elabora una indagación que toma como metodología la Investigación Basada en Artes junto con la Autoetnografía, hibridando ambos métodos desde el paradigma de los estudios de caso. El ámbito geográfico al que se circunscribe el análisis es el de Iberoamérica, ya que la propuesta artística y educativa del proyecto Cementerios tiene lugar en diferentes países pertenecientes a dicha geografía cultural. Entre los resultados de las pesquisas, destacar la colaboración entre distintas entidades académicas y culturales, generando una motivadora participación del alumnado universitario, así como la complicidad de otros agentes institucionales, tanto profesorado como personal de administración y servicios. Cada nueva exposición del proyecto supone la publicación de un libro y un artículo, elementos de difusión que sirven para dar a conocer los resultados de transferencia a la sociedad. Entre los aspectos a mejorar, la posibilidad de transformar los cementerios en lugares cercanos al público más joven, incidiendo en el papel de estos entornos como lugares de memoria, respeto, arte, educación y creatividad.

Palabras clave: Educación artística, cementerios, formación del profesorado, pedagogías críticas, comunidades emocionales.

¹ Universitat de València - ricard.huerta@uv.es



Abstract

This research explores the suitability of cemeteries as ideal spaces for promoting art and heritage education. Based on a study focused on the "Cemeteries" project, an inquiry is developed using Arts-Based Research and Autoethnography as methodologies, hybridizing both approaches within the case study paradigm. The geographical scope of the analysis is Ibero-America, as the artistic and educational proposal of the "Cemeteries" project takes place in various countries within this cultural region. Among the research findings, the collaboration between different academic and cultural entities stands out, generating motivating participation from university students, as well as the involvement of other institutional agents, including faculty, administrative, and support staff. Each new exhibition of the project leads to the publication of a book and an article, which serve to disseminate the results and their impact on society. Among the aspects to improve is the possibility of transforming cemeteries into places that are accessible to younger audiences, emphasizing the role of these environments as places of memory, respect, art, education, and creativity.

Keywords: Art education, cemeteries, teacher training, critical pedagogies, emotional communities.

Proyecto en el que se enmarca la investigación

El presente trabajo es resultado del Proyecto I+D "DECHADOS digital. Creatividad inclusiva en museos y patrimonios", con referencia PID2024-155552OB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y los fondos FEDER de la Unión Europea.



Arte, memoria y educación patrimonial en Iberoamérica: el proyecto *Cementerios*

1. Introducción

El proyecto *Cementerios* es una investigación de carácter artístico y educativo que se lleva a cabo en diferentes ciudades y países de Iberoamérica. El inicio del proyecto se remonta a 2020, momento que coincide con el efecto de la pandemia del *coronavirus*. Tras 15 años con el anterior proyecto, titulado *Mujeres maestras*, se trataba de iniciar una nueva propuesta, articulando elementos que ya habían funcionado en la precedente, incorporando la educación patrimonial como estimulante foco de atención en esta iniciativa centrada en la educación artística. Como proyecto de investigación, se trata de valorar positivamente todo el arsenal comunicativo que contienen los entornos del óbito, para actualizar su significación social y cultural, convirtiendo al cementerio en un espacio apto para la acción educativa, aprovechando así su potencial en diferentes ámbitos: arte, educación, patrimonio, cultura, urbanismo, memoria, convivencia, respeto (Fontal-Merillas & Castro-Martín, 2023). Habiendo realizado varias muestras, con sus correspondientes publicaciones, verificamos que muchos de los objetivos iniciales se están cumpliendo de manera satisfactoria. Habida cuenta que se trata de un *work-in-progress*, al que todavía le queda mucho camino por recorrer, se presenta aquí tanto la propuesta inicial como algunas de las aportaciones y mejoras sucesivas que ya se pueden estudiar como resultados verificables.

Siendo una persona apasionada con su trabajo, trato de ser muy diligente en cada iniciativa, elaborando discursos meticulosos y concienzudos. Cada idea aportada contiene registros originales para aprender de las constantes novedades en la progresión de mi especialidad, que es la educación artística. Incorporo nuevos temas y metodologías, actualizando así el bagaje adquirido durante décadas. En tanto que docente en la universidad, me dedico principalmente a la formación del profesorado. He involucrado a mi alumnado en proyectos donde se ha explorado la muerte desde una perspectiva cultural y educativa. En esta misma línea, y con un posicionamiento integrador, me encuentro desarrollando una investigación en la que se intenta comprobar la eficacia educativa de los cementerios como espacios de reflexión estética, artística, patrimonial y educativa. El cementerio es un lugar ideal para llevar a cabo una investigación de corte social, político y cultural, diseccionando el proceso académico desde la educación artística (Ramón-Verdú, 2023). El cementerio es el museo perfecto.

Aquí se reivindica el cementerio como contexto apropiado de memoria histórica, ideal para formar a futuros y futuras docentes en aspectos como la historia, la memoria, la estética, el respeto, el recuerdo o la cultura visual. El orden es una de las características del cementerio, tanto el orden visual como el orden espacial. Atender a dicha ordenación nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las dimensiones del poder y del encaje social (Villalba-Gómez et al., 2025). El alumnado universitario participa en cada nueva experiencia del proyecto *Cementerios* seleccionando una fotografía (Barthes, 2020). Gracias a esta experiencia podemos formar a nuestro alumnado en distintos aspectos, como la alfabetización visual, la creación

de imágenes, la difusión pública de resultados, e incluso la organización de exposiciones. Al iniciar esta formación, y gracias a un archivo con más de 12.000 imágenes de camposantos de distintos países, también se forma al alumnado para que descubran cómo hacer una *buena* fotografía, explicando las características formales, composición, encuadre, equilibrio, textura, contraste, figura, fondo, color, o las líneas de lectura (Villalba-Gómez, 2023). Hacemos un viaje por cementerios de todo el mundo, y al mismo tiempo hablamos de fotografía, es decir, de imagen.



Figura 1. Cementerio de Palma. Fotografía del alumno Franco Moragues para la exposición *Cementiri Llull*. La composición tiene el aspecto de una instalación artística. Este tipo de imágenes nos aproximan a la realidad social, económica, cultural y política de cada lugar, a través de una mirada atenta y emotiva hacia las piezas artísticas que se conservan y exhiben en los espacios de la memoria.



2. Utilizar temáticas innovadoras: la muerte y los cementerios

La incorporación de temáticas como la muerte o los cementerios, habitualmente poco tratadas en el mundo educativo, se convierte en motivo de indagación, propiciando unos resultados artísticos que se concretan metodológicamente en un estudio de caso en el que interviene de forma complementaria la Investigación Educativa Basada en Artes. El presente texto desgrena cada uno de los pasos que se van desarrollando, agrupando estrategias donde confluyen la universidad y un centro de arte, implicando especialmente al alumnado y al profesorado universitario (Soto-González et al., 2025). Como conclusiones destacadas, comprobar que podemos utilizar los cementerios como verdaderos museos de la memoria, introduciendo la muerte y sus rituales en el catálogo de estrategias que nos permitirán mejorar la educación patrimonial y la práctica artística en la formación del profesorado (Salido-López, 2024).

Cementerios es el nombre genérico del proyecto artístico educativo, que en cada lugar adopta un personaje icónico. En la investigación que ahora presentamos, el proyecto se concreta en una serie de exposiciones que se ubican en diferentes espacios culturales, y que también se convierte en una actividad abierta al público para su participación, especialmente centrada en el alumnado universitario. Cada experiencia del proyecto denominado *Cementerios* parte de una propuesta innovadora que une artes visuales, literatura, educación y patrimonio, incidiendo en la implicación del profesorado y el alumnado universitario en el momento de la formación inicial, fomentando al mismo tiempo la pedagogía crítica (Huerta, 2026). El proyecto profundiza en la educación artística, apostando de modo particular por aquellos

espacios donde no se enfoca generalmente la atención de las instituciones ni del currículum. Nos acercamos a lugares que pueden aportar conocimientos valiosos para mejorar y adaptar la educación escolar a la actualidad diversa y común en la que nos movemos. Todo ello conlleva poner en valor el patrimonio cultural dentro de una perspectiva que abraza la diversidad y la interculturalidad. Asimismo, con el proyecto *Cementerios* se promueven alianzas entre disciplinas y agentes sociales para conseguir los objetivos previstos.



Figura 2. Montaje de la exposición *Cementerio Miguel Hernández* en la antigua sede del Banco de España en Jaén, actualmente Centro Cultural. Las geografías de los cementerios nos permiten abordar el uso del territorio, fomentando el respeto por la memoria colectiva

Agradecer el apoyo y los consejos que en todo momento han aportado tanto docentes universitarios, como gestores culturales y, por supuesto, el alumnado participante que se ha implicado en



el proyecto, generando fotografías y comentarios que nos permiten escrutar y avanzar en la investigación abordada. También expresar agradecimiento a todas aquellas personas que en cada montaje colaboran y participan en las distintas fases del trabajo, personas que han sabido dar forma y preparar de manera exquisita las distintas exposiciones del proyecto *Cementerios*. Cabe indicar que el trabajo de taller activado durante la investigación se lleva a cabo con alumnado de la titulación de Maestro/a de Educación Primaria. Observamos que el alumnado de grado de magisterio no está especialmente motivado por las cuestiones artísticas, puesto que a lo largo de los años de su trayectoria escolar no han recibido una formación artística adecuada (Huerta, 2023). De hecho, es el propio alumnado (una gran mayoría del cual está conformado por mujeres) quien nos transmite su “falta de preparación” en cuestiones artísticas. Por eso propiciamos un acercamiento al arte y a la práctica artística desde temáticas atractivas y poco habituales en el currículo escolar, como es el caso de la muerte, o de los cementerios, aspectos muy poco tratados en las aulas. Trabajar con temáticas y cuestiones alternativas fomenta un mayor interés por parte del estudiantado, lo cual supone al mismo tiempo una mayor implicación en las tareas (Ramos-Vallecillo et al., 2025). Nuestro acercamiento a la muerte y los cementerios parte de una aproximación al patrimonio y también a la educación patrimonial. El futuro profesorado de primaria necesita contar con una mejor formación en educación patrimonial, por lo que es necesario promover acciones destinadas a un mayor conocimiento del patrimonio.



Figura 3. Exposición *Cemitério* Paulo Freire en el Espaço T de Oporto (Portugal). Fotografía de una esquina de la muestra en la que destaca la importancia de las intervenciones con tipografías y flores, elementos característicos del cementerio.

El proyecto artístico-educativo *Cementerios* tuvo una primera exposición en el Centro de Arte Contemporáneo Casal Solleric de Palma de Mallorca. El título de esta primera muestra fue *Cementiri Llull*, en homenaje al célebre filósofo medieval mallorquín. El alumnado de la Universitat de les Illes Balears participó con sus fotografías, con el fin de organizar un imaginario de las geografías de la muerte en distintos puntos de la isla de Mallorca. Con este tipo de experiencias fomentamos el respeto, y damos a conocer nuevas facetas de nuestro patrimonio. Se trata de temas que nos servirán para educar en el respeto, la memoria, la atención a



nuestros mayores, el conocimiento de nuestro entorno, la historia, mediante una reflexión desprejuiciada sobre la muerte. Tras la inicial experiencia de Palma, en 2023 en la ciudad de Bolonia se llevó a cabo la exposición *Cimitero Pasolini*. También se ha podido ver *Cementerio Gabriela Mistral* en Santiago de Chile, y se presenta *Cementerio Onetti* en Montevideo. La investigación, de corte artístico y educativo, desemboca en una posterior exposición de los resultados en el museo que colabora, así como realizando una versión online tanto para el museo virtual *MoDE Museo de l'Officina de l'Educazione* como para museari.com

En el proyecto *Cementerios* combinamos las creaciones artísticas, tanto las elaboradas por parte del artista docente, como las que aporta el alumnado que participa. De esta manera fomentamos entre el futuro profesorado un contacto directo con los cementerios, desde el arte y la educación, generando una muestra participativa y colaborativa que impulsa, al mismo tiempo, un mayor conocimiento en torno al patrimonio cultural, la memoria y la educación (Alegría-Licuime et al., 2019). La mayoría del alumnado inicialmente considera que no tiene suficiente conocimiento sobre arte para llevar a cabo la iniciativa. Les animamos a generar imágenes de los cementerios que conocen, pero también explicando las características de aquellos que nunca han visto. De esta forma generamos un interés hacia los entornos de la muerte, convirtiéndolos en espacios de memoria, respeto y ciudadanía. Con estas prácticas pedagógicas propiciamos la adquisición de habilidades artísticas, generando imágenes, fotografiando los entornos del cementerio, indagando en el sentido que tienen estos espacios patrimoniales de la memoria.



Figura 4. Monumento mausoleo a los Becarios del Gobierno Revolucionario, Cementerio de la Habana, Cuba. La disposición de las lápidas remarca el ritmo visual en el cementerio, una pauta repetitiva muy peculiar.

Con estas prácticas de fotografía fomentamos la pericia creativa, ya que de todas las fotografías que realizan, deben elegir una imagen para enviarla a la exposición. Les asesoramos en cuestiones de tipo formal (composición, figura y fondo, iluminación, color, contraste, texturas, simbologías) y también paralelamente les asesoramos incorporando elementos teóricos y de contenido estético que les ayudarán a zambullirse en la reflexión y la creación artística (Huerta, 2022). Un factor motivador destacado es que el alumnado sabe que las fotografías que

presentan serán expuestas en un importante centro de arte, por lo que se esfuerzan aún más a la hora de concretar cada aportación. Este contacto directo con un centro de arte supone, además, un contacto implicado con el patrimonio artístico, ya que estamos participando de una exposición en un espacio público, que reafirma el respeto por el patrimonio desde la propia experiencia personal (Huerta, 2016). El proyecto *Cementerios* acerca al público más joven a los escenarios de la memoria compartida, de modo que el arte se convierte en fuente de resultados artísticos que fortalecen la memoria personal y colectiva. Cada exposición permanece abierta al público durante varios meses, generando actividades para grupos, con iniciativas dedicadas también a colectivos con necesidades especiales.



Figura 5. Vista de una pared del montaje *Cementerio Gabriela Mistral* en La Casona, centro cultural de la Facultad de Arquitectura, Universidad Católica de Chile, en Santiago.



3. Metodología de la investigación

Esta investigación se presenta metodológicamente como un estudio de caso (Stake, 2005). Destaca la implicación del alumnado a lo largo de la práctica artística propuesta, así como haber integrado esfuerzos de colaboración entre la universidad y, en cada muestra, un importante centro de arte contemporáneo. Los estudiantes de magisterio se convierten en creadores de imágenes, artistas visuales (Awad, 2020). La recogida de datos parte de una observación implicada, así como de respuestas a cuestionarios, además de fomentar reuniones con el alumnado mediante grupos focales. El papel del investigador funciona como observador participante, imbricando de este modo la propia práctica educativa en un proceso de investigación (Salido-López, 2025). También se ha incorporado la Investigación Educativa Basada en Artes, como parte de una estrategia educativa para el fomento de las artes. Los resultados artísticos se concretan en fotografías y pinturas sobre papel, que son expuestas al público en series de múltiples elementos. Elaboramos un muestrario de respuestas visuales a la idea que tiene el alumnado de magisterio respecto a los cementerios y los rituales de la muerte (Villalba-Gómez & Ramón-Verdú, 2026).

La investigación da como resultado un conjunto de pinturas y fotografías que constituyen la respuesta visual a la pregunta ¿Qué imagen tenemos de los cementerios? Otros objetivos complementarios serían: a) Acercar nuevas temáticas al alumnado universitario; b) Dotar al alumnado de elementos de cultura visual para crear imágenes; c) Atender a la necesidad de educar en patrimonio a la ciudadanía; d) Defender el patrimonio conociendo entornos poco habituales; e) Superar el imaginario sobre los



cementerios, plagado de tópicos y prejuicios, con mitos que provienen del cine y la literatura de terror; f) Fomentar el concepto del cementerio como museo de la memoria.

Uno de los resultados de la investigación son las fotografías realizadas por el alumnado, dotando la investigación de un cariz cercano a la creación artística, extendiendo así la investigación hacia el territorio de la creatividad a través de la Investigación Educativa Basada en las Artes (Navarro Espinach, 2022). El enfoque es de tipo etnográfico, por lo que la finalidad es conocer fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios participantes, de las personas que viven los eventos estudiados, en este caso la mirada hacia los cementerios por parte de la ciudadanía más joven. La implicación de las personas, desde una perspectiva social y política, resultará importante en la investigación, ya que se trata de abordar cuestiones actuales (Hamlin & Fusaro, 2018). Existe un aumento considerable de suicidios entre la población más joven, un tema preocupante que conviene abordar sin prejuicios. Destacamos las posibilidades del arte en la prevención de los suicidios entre jóvenes, revelando esta acción preventiva (Roa Natividad, 2022). Elaboramos un discurso que tiene muy en cuenta el entorno en el que viven quienes participan de la acción artística. Tomamos la metodología cualitativa del estudio de caso como marco de referencia, teniendo en cuenta el fenómeno en su conjunto desde planteamientos epistemológicos flexibles, utilizando diferentes técnicas para conseguir información y datos, como conversaciones y cuestionarios, mediante la elaboración de material gráfico, especialmente fotografías, para analizar posteriormente los resultados.



Figura 6. Lápida de nicho en el Cementerio Presbítero Maestro de Lima (Perú).

La investigación del docente como observador participante implica examinar una situación determinada implicándose en ella e involucrándose en su devenir, estableciendo relaciones con el grupo estudiado y adquiriendo conocimientos de sus pautas y formas de acción. Estar inmerso en la práctica permite asimilarla, observarla y desarrollarla. Es decir, se aprende a entender observando y haciendo a la vez (Huerta, 2025). La forma de entender el aprendizaje implica, por un lado, que quien investiga no está solo en el proceso de conocimiento y, por otro, que saber algo supone también saber hacer algo. Además de recoger los cuestionarios, se crean grupos de discusión con la intención de generar un debate dialogado sobre cuestiones específicas, que



luego se registra en forma de discurso. Con estos grupos se busca poner en común opiniones, pensamientos y vivencias. Se trata de estimular la comunicación en las comunidades de práctica a través de la reflexión sobre temas específicos y poder así compartir lo que se piensa, se cree y se siente (Ramos-Vallecillo et al., 2026).

Utilizamos las narrativas personales como fuente de inspiración, puesto que están centradas en las experiencias de cada ser humano, en sus intenciones, deseos y necesidades, de modo que la investigación permite unir tres paradigmas (interpretativo, empirista y crítico), ya que partimos del conocimiento de las experiencias del propio alumnado, en tanto que entidad creadora que aporta resultados definidos, generando fotografías que tratan de aspectos importantes, como son la memoria, el patrimonio, y la cultura, de modo que finalmente expresan sus opiniones mediante obras de arte, fotografías de los distintos cementerios del territorio en el que habitan. En la recogida de datos, tanto por sus comentarios en reuniones y en el aula, como por las respuestas a los formularios, pero sobre todo gracias a las fotografías que presentan, cada estudiante deja registro de la experiencia vivida, reforzando aspectos cognitivos como la observación y la reflexión. Por parte del docente e investigador, la apuesta más importante consiste en generar a lo largo del proceso una implicada observación participante (Stake, 2005). Investigamos desde la experiencia de la creación artística (Dewey, 2008). Como también el docente investiga desde la creación artística, intensificamos la relación entre profesorado y estudiantes, creando situaciones específicas, tal y como se entiende desde la Investigación Educativa Basada en Artes. Se buscan nuevas formas de mirar y representar la propia experiencia, utilizando representaciones artísticas de carácter



visual, que constituyen un referente clarísimo de esta metodología (Huerta & Rodríguez-López, 2025). Se atiende asimismo a los nuevos retos que surgen desde la postfotografía o desde el posicionamiento frente a las imágenes generadas utilizando la IA (Sweeny, 2023)

Las imágenes adquieren aquí un papel fundamental, ya que constituyen un elemento clave de la investigación. Se trata de una selección en la que podemos encontrar fotografías y pinturas realizadas por el alumnado. Todas estas creaciones se exponen juntas. Las imágenes tienen como misión dotar de información válida a la búsqueda. En estas imágenes existe una intención de cariz autoetnográfico, ya que cada fotografía representa, en parte, la mirada de cada alumno hacia el cementerio que ha elegido. No se trata tanto de hablar *sobre mí*, sino *desde mí mismo* (Duncum, 2015). Las fotografías permiten estudiar sistemáticamente los recuerdos, a partir de un trabajo colaborativo, puesto que todo el proceso se desarrolla en el aula, y es precisamente compartiendo las sesiones de taller cuando más ideas y reflexiones surgen, tanto entre el propio alumnado, como en la relación de complicidad y aprendizaje que se establece entre profesor y alumnos. La Investigación Basada en Artes aporta un grado importante de reflexividad, conectando las distancias entre el “yo” y el “nosotros”, teniendo en cuenta que la experiencia artística se convierte así en una experiencia compartida (Augustowsky, 2026).



Figura 7. Letras de metal en una tumba del Cementerio de Cuenca (Ecuador).

Impulsamos planteamientos creativos con la intención de fomentar la elaboración de representaciones artísticas por parte del alumnado, incidiendo en un modelo de visualidad que comporta siempre una voluntad de reflexión reivindicativa. La innovación y la experimentación resultarán aspectos decisivos en este modelo de interpretación artística y educativa de las problemáticas actuales. Con las fotografías, el alumnado genera empatía con su entorno cultural, permitiéndonos ver a través de su propia mirada, indagando, investigando, incorporando la experiencia vivida como un elemento de transgresión creativa. Con sus imágenes, cada estudiante nos ofrece una muestra de la reflexión que hace sobre el poder de la memoria, especialmente si



se hace mención a todos aquellos colectivos que han sido silenciados a lo largo de la historia. El uso de códigos visuales transforma así lo inicialmente visual, con el fin de incorporar elementos significativos como los símbolos y las metáforas, tramando conceptos e ideas transformadoras (Foucault, 2009), lo que conlleva una reverberación de posibilidades que nos transporta de lo meramente visual a lo que sería una reflexión estética y política, pedagógica y comunicativa, sociológica y cultural.

4. Una experiencia artística de carácter participativo

Iniciamos la preparación del alumnado que participará en el proyecto con una conferencia sobre cementerios y educación patrimonial. Explicamos el motivo y las intenciones del proyecto en el que van a participar. Al principio el alumnado no entiende demasiado bien por qué deben tratar el tema de la muerte en clase, en este caso en la clase de educación artística. Pero a medida que vamos incorporando elementos (ejemplos, reflexiones, artistas), y sobre todo a partir de las preguntas que hacen y cómo vamos respondiendo a cada duda, observamos que existe un mayor interés, de modo que el escepticismo inicial se convierte en un interés que irá en aumento. Una vez entramos en las dinámicas de participación, los grupos de trabajo que se han creado comienzan a compartir informaciones, aumentando así las expectativas y generando ideas de colaboración. Observamos la evolución de estas diferentes posibilidades y detectamos que los grupos incorporan las autonarrativas, ya que cada alumna aporta su propia experiencia en relación a las visitas que ha realizado en el cementerio. El sentido de pertenencia surge en los argumentos, de modo que el alumnado expresa las emociones y afectos que les



unen a las personas que habían formado parte de sus vidas y ahora ya no están entre nosotros.

Otra cuestión importante en las explicaciones iniciales es el argumento artístico en lo que se refiere a la producción de las fotografías. A partir de imágenes que se muestran en clase, utilizando una presentación donde las imágenes corresponden a cementerios de todo el mundo, se explica al alumnado qué aspectos hay que tener en cuenta para tomar una buena fotografía, introduciendo una serie de conceptos que conviene recordar. Aquí la práctica docente adquirida con la experiencia resulta enormemente positiva. Elementos compositivos y formales como son el contraste, el color, las texturas, la relación figura-fondo, el tratamiento de la luz y las sombras, el encuadre, o el uso de efectos que nos permite la tecnología digital, nos permiten avanzar adecuadamente para animar al alumnado a realizar “buenas” fotografías, preocupándose por el mensaje que quieren transmitir, y también evaluando los aspectos comunicativos de sus creaciones.



Figura 8. Acto de vandalismo en una tumba del Cementerio de Atyrá (Paraguay).



Uno de los factores esenciales del entramado consiste en seleccionar sólo una imagen, que es la que cada participante incorporará en el proyecto a través de un formulario que hemos elaborado en una plataforma online. En el formulario deben indicar el nombre de la autoría, el título de la fotografía, el lugar donde se ha hecho, y un breve texto explicativo de los motivos por los que han elegido precisamente esta imagen. No se trata de tomar muchas fotos (algo que facilita extremadamente la cámara del móvil), sino de elegir la más adecuada. Y es ese esfuerzo por elegir sólo una foto donde radica posiblemente la parte más atractiva e interesante de todo el proceso creativo. Durante las sesiones preparatorias escuchamos los comentarios del alumnado, que también expresa sus opiniones en los cuestionarios.

El atractivo de estas propuestas innovadoras permite abordar cuestiones desde perspectivas diversas, atendiendo a la acción artística desde el territorio del archivo, de la memoria, recuperando vivencias y recuerdos por parte del alumnado y el profesorado, hablando de las nuestras tradiciones, reivindicando rituales culturales que nos pertenecen, y generando imágenes que acaban teniendo importancia gracias al uso que hacemos. Observamos que el alumnado asume conciencia de los aspectos importantes de los registros de la memoria, generando debate, tomando decisiones, asumido el apuro que deben tomar como verdaderos intelectuales transformadores (Giroux, 1990). El hecho de presentar las fotografías del alumnado en un centro de arte supone empoderarse de un espacio privilegiado, que es a la vez un lugar de memoria e innovación. Todo esto confiere a la experiencia un elevado grado de motivación, asumiendo así un compromiso con su papel como diseñadores y artistas (Munari, 2019).



Se consigue provocar el deseo de conocer, invitando a recorrer estos espacios poco visitados habitualmente por la gente más joven. Esta incitación al paseo y al descubrimiento de nuevos entornos nos conduce también a las prácticas artísticas de la deriva. Animar al alumnado a generar derivas en el territorio supone activar un método de investigación basado en las artes, partiendo de la práctica artística de la deriva, y estableciendo los factores que deben caracterizar la acción para que haga posible investigar desde un paradigma socio-crítico y bajo los principios de imprevisibilidad, de incertidumbre y de entrelazamiento, con repercusiones en múltiples disciplinas. La deriva como método de investigación tiene sus precedentes en la investigación autoetnográfica. Las metodologías de investigación basadas en las artes ofrecen un gran abanico de posibilidades a la comprensión y utilización de este método. La deriva tiene que ver precisamente con la estimulación de todos los sentidos. El alumnado universitario en busca de sensaciones en el espacio del cementerio verifica una deriva repleta de posibilidades creativas (Sutton, 2020).

Además de favorecer el conocimiento del entorno y el territorio a través de los paseos y la deriva al cementerio (Huerta, 2021), el otro paso que da el alumnado universitario con esta propuesta es un acercamiento a las posibilidades de la fotografía como paraje creativo (Sontag, 2001). Teniendo en cuenta que usamos a diario la cámara del móvil para generar imágenes y compartirlas, resulta complejo incorporar el descubrimiento de la imagen como un territorio saturado y muy presente. Se trata de revertir y subvertir la situación, llevando al alumnado hacia el terreno de la creación artística. Por eso incorporamos el uso del museo, el cementerio y la galería de arte como espacios para



difundir los resultados (Dias et al., 2025). Es en este punto donde se refuerza la idea de que lo que están haciendo es una acción artística. Sentir la presión de mostrar en público sus propias creaciones transmite un cierto optimismo creativo a toda la propuesta. De hecho, cuando el público ve las fotografías expuestas, lo que se verifica es una poderosa interacción entre lo que ha producido el alumnado y lo que había en el imaginario de las personas que visitan la muestra.

La actividad no sólo sirve para mostrar al público visitante las obras realizadas por el alumnado, sino que también aportará al propio grupo de la clase un mayor conocimiento de sus compañeros, que probablemente nunca habían compartido estos conocimientos sobre los recuerdos personales, familiares, y de sus territorios particulares, ya que buena parte del alumnado procede de los pueblos cercanos al lugar donde se monta cada exposición, y esta diversidad favorece un mayor conocimiento de las diferentes características humanas e históricas del territorio insular. El alumnado toma conciencia del valor de sus fotografías.

Organizamos proyectos y experiencias participativas implicando al alumnado, para favorecer la creatividad. Para fomentar temáticas poco tratadas en el ámbito educativo, animamos al alumnado universitario a reflexionar sobre la muerte, atendiendo al estudio de los cementerios como espacios privilegiados para poder abordar esta reflexión. El hecho de mostrar posteriormente sus creaciones supone un aumento exponencial de la motivación. Durante el tiempo que dedicamos al proyecto observamos cómo va aumentando el interés. El objetivo de la investigación consiste en averiguar hasta qué punto necesitamos transformar la formación en educación artística para que los futuros docentes se



sientan con suficiente preparación y generen experiencias creativas en las aulas de primaria. Con este estudio de caso demostramos que esto se puede conseguir si implicamos al alumnado en una serie de propuestas innovadoras, basadas en conceptos amplios, utilizando como metodología el trabajo por proyectos, y convirtiendo el aula en un foco permanente ideas, en un espacio donde predomina la cooperación, el respeto y el trabajo coordinado. Temas como la muerte, los entornos fúnebres, la imagen de los recuerdos, o la memoria, nos permiten adentrarnos en los intereses del propio alumnado, utilizando procesos y técnicas para crear imágenes, introduciendo siempre las tecnologías digitales, mostrando los resultados en espacios de arte, y difundiendo a través de las redes sociales. También desarrollamos propuestas con marcado carácter social, político y cultural. De esta forma los futuros docentes entienden el arte no sólo desde una perspectiva estética, sino también desde un posicionamiento implicado.

El alumnado opina sobre la experiencia de exponer sus fotos de cementerios en un museo: “Lo he vivido como una experiencia única, y me gustaría que con esta imagen que he presentado no quede en el olvido el pueblo donde nací, gracias”; “Encuentro que es una excelente iniciativa para que las personas den a conocer su trabajo y su arte, y a su vez para que las personas tengan más presente el patrimonio de los cementerios”; “Me agrada mucho el cambio de perspectiva que se le da a los cementerios, como un lugar en el cual descansan los testigos del pasado, y no solo como un lugar tenebroso o de luto por la pérdida, retomando el rol en la memoria qué este lugar custodia”; “Interesante poder recoger imágenes de distintos cementerios, imágenes de cementerios de todo el país”; “En el momento de tomar la fotografía, sentí mucho

tiempo y sabiduría, ya que, ante mí, tenía generaciones de familias que antiguamente convivieron con la naturaleza y la ciudad en la que yo vivo actualmente”; “Me ha costado elegir cómo tomar la foto, la perspectiva y desde dónde hacerla, sin embargo, a final me ha gustado el resultado”; “La idea de capturar una imagen en el cementerio de mi pueblo me pareció inicialmente inusual, pero después comprendí la profundidad y el simbolismo de esta acción”; “Hacer la foto en la lápida de mi familia, a la que quiero mucho, me conectó con mis raíces y la historia de mi pueblo de una manera muy íntima”; “Fue como un viaje emocional reencontrarme con mis orígenes y reflexionando sobre la importancia del recuerdo y la memoria”; “Esta experiencia me ha llevado a valorar la fotografía como una poderosa herramienta para explorar y compartir historias personales y colectivas”.

5. Arte, literatura, patrimonio y memoria: innovación educativa

Junto con las fotografías del alumnado y del artista, en cada exposición del proyecto *Cementerios* encontramos una parte dedicada a algún personaje del mundo de la cultura representativo del lugar donde se presenta la muestra. La elección de cada autor parte de una doble motivación. Por un lado, debido a la intensa relación con la ciudad o el territorio cercano. Intentamos que sea un personaje universal, alguien que siga siendo leído, citado y recordado. También buscamos a figuras que hayan dejado en su obra referencias a la muerte. Se eligen algunas frases suyas directamente vinculadas a la muerte, para realizar posteriormente una serie de pinturas sobre papel, una serie de 21 piezas que formarán parte del conjunto de la exposición. Es por este motivo que en cada lugar se elige una figura muy vinculada a su tradición, a su cultura y a su territorio: Ramon Llull en Palma, Pier Paolo

Pasolini en Bolonia, Gaudí en Tarragona, Antoni Tàpies en Barcelona, Miguel Hernández en Jaén, Paulo Freire en Oporto, Gabriela Mistral en Chile, Onetti en Uruguay, Goya en Zaragoza, Blasco Ibáñez en Valencia, García Márquez en Colombia.



Figura 9. Cementerio de Montmeló, Barcelona. Fotografía de la alumna Aina Àguila Higuera. Los elementos singulares del cementerio (escaleras, nichos, flores) adquieren una fuerte carga simbólica en las imágenes.

Al integrar literatura y artes visuales, la multidisciplinariedad alienta todo el proceso. Los textos seleccionados para incorporarlos a las pinturas adquieren un valor añadido, por tratarse de pensamientos filosóficos, religiosos, místicos, reveladores y, sobre todo, poéticos. El planteamiento compositivo parte de unas marcas sólidas, pintadas con siluetas definidas sobre

las que se escriben los fragmentos literarios. Con esta proyección literaria establecemos un vínculo entre el territorio de los cementerios, y una referencia literaria vinculada precisamente a dicho territorio. Acercar los territorios creativos (artes visuales y literatura) desde la temática de la memoria, impulsa la reflexión sobre el poder de los referentes, aprovechando para tratar entre los futuros docentes aspectos pedagógicos e históricos, con una fuerte carga reivindicativa y política (Navarro Espinach, 2019).

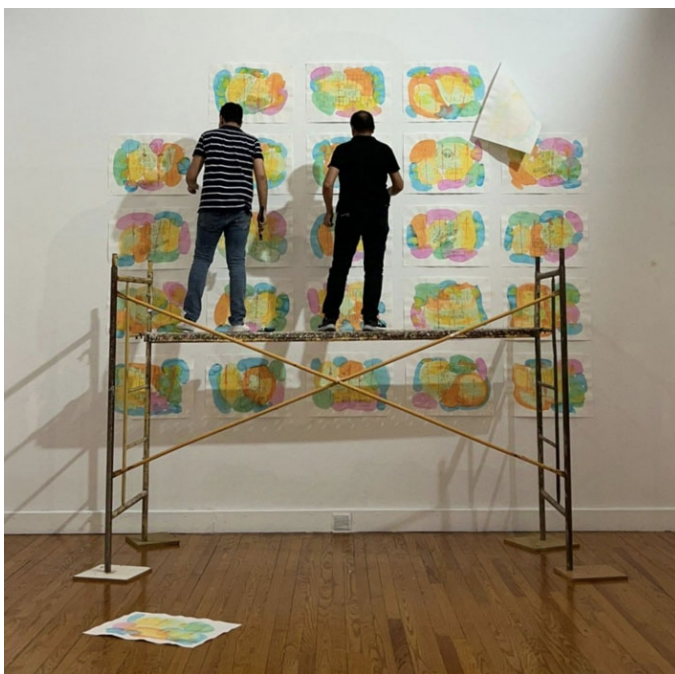


Figura 10. El montaje de cada muestra del proyecto *Cementerios* supone un reto de adecuación de los materiales a la sala de exposiciones. Foto de los preparativos de la exposición *Cementerio Almodóvar* en el Centro de Arte Contemporáneo de Almagro.



Los sentimientos personales desbordan las previsiones del planteamiento inicial. Cada comentario del alumnado sirve para comprobar que las reflexiones que hacen sobre la muerte, la memoria y los cementerios contienen un importante nivel de sabiduría adquirida, con reminiscencias sociales, culturales y políticas. Les animamos a tratar la memoria, la muerte y los entornos fúnebres en las clases que impartirán cuando serán maestros, entendiendo así el arte como una opción reivindicativa de índole social (Benjamin, 2003).

Las diferentes propuestas del proyecto *Cementerios* unen acción artística y participativa, puesto que se combinan la creación artística y la educación en artes. Reivindicamos el cementerio como sugerente espacio educativo, un lugar para la memoria y el respeto, un entorno de reflexión paciente, un ámbito artístico excepcional y una posibilidad para la reivindicación patrimonial. En cada propuesta, que supone una nueva muestra diferente a las anteriores, la figura elegida se convierte en icono representativo de la ciudad, ofreciendo un referente también universal, ya que la literatura, las artes, y en general los saberes, son fuente de constante actualización a escala global. Se trata de crear una cartografía de la imagen que tenemos de los cementerios de cada región concreta, de cada país, de cada territorio, a partir de las fotografías que envía el alumnado universitario, en diálogo con las obras del montaje. Conseguimos recrear el ritmo del cementerio, con las pautas acompasadas de los elementos significativos en los espacios del óbito. La exposición consta de tres ámbitos complementarios: 1) *Acción artística*. Fotografías que defienden la idea del cementerio como espacio artístico, de respeto, de memoria y de recuerdo, y pinturas basadas en textos del personaje elegido, como Gabriela Mistral en Chile, Juan Carlos



Onetti en Uruguay, o Gabriel García Márquez en Colombia, en homenaje a los pensamientos y las poéticas de la muerte que definen la órbita de cada personaje icónico; 2) *Fotografías de cementerios del mundo*. Una instalación con imágenes de cementerios de todo el mundo. Espacios pensados para que los visitantes de la exposición puedan conocer entornos de distintos países; 3) *Acción participativa*. Fotografías aportadas por alumnado universitario, en la mayoría de ocasiones estudiantes de la carrera de maestro de primaria, aunque en el caso de Chile fue alumnado de los estudios de arquitectura, y en el de Uruguay estudiantes de la carrera de Bellas Artes.

Seleccionamos algunas respuestas de las que se han recogido durante las entrevistas y en los cuestionarios, observaciones y comentarios del alumnado que plasman sus ideas respecto a lo que entienden por arte, participación, reflexión crítica y creación artística: “Poco antes de conocer esta convocatoria, fui a visitar el cementerio con la idea de hacer una serie de fotografías del mismo”; “Los cementerios siempre me han atraído. Tienen un gran patrimonio, nos hablan del paso del tiempo, y de cómo ha ido evolucionando la mirada que tenemos hacia la muerte”; “Agradezco la oportunidad que se nos da, al poder participar de este hermoso proyecto, que pone en valor los cementerios de lugares tan queridos para mí, y que tanto me tocan”; “Es un placer dar a conocer mi pueblo y su cementerio”; “El cementerio es espejos de las dinámicas políticas de la ciudad”; “La experiencia en este proyecto me ha permitido profundizar en los vínculos y narrativas que se enredan a la naturaleza afectiva del patrimonio, difuminando así las distinciones entre lo material y lo inmaterial”; “Participar en el proyecto me ha llevado a entablar un diálogo con las ruinas, los escombros, el óxido, el musgo y la vegetación que



crece en extrañas e inesperadas direcciones”; “La foto enviada corresponde a uno de los pocos cementerios simbólicos que quedan en la Región del Biobío, representan a los pescadores desaparecidos en el mar producto de naufragios, cuyos cuerpos nunca se encontraron”; “Me resulta motivador participar en esta exploración visual para conocer más de los sitios patrimoniales de Chile”; “No ha sido una experiencia muy agradable, pero creo que es una buena tarea para poder limpiar la imagen de la muerte, o para que no sea un tema tabú como muchas personas creen que es”; “Ha sido una experiencia enriquecedora, puesto que mediante este proyecto he reflexionado sobre la vida”; “Este proyecto es una oportunidad única para conocer la historia y la cultura de nuestra comunidad de forma significativa”; “La imponente puerta del cementerio se alza majestuosa, sus enrejados de hierro forjado parecen contar historias antiguas mientras el sol se filtra entre sus grietas, creando un juego de luces y sombras que bailan sobre el umbral de lo eterno”; “Nunca había pensado en el significado de los cementerios en el ámbito educativo, por tanto, ha sido una oportunidad para abrirme a nuevas ideas”; “Ha sido una experiencia distinta basada sobre todo en el respeto y en el arte, en mi caso fijándome en la arquitectura del cementerio”; “En este proyecto, he vivido una experiencia mayormente sentimental, ya que he podido recordar a mis seres queridos que hoy en día ya no están a mi lado, pero sí en el recuerdo”; “Participar en este proyecto de investigación artística y educativa ha sido una experiencia muy enriquecedora para mí”.

5. Conclusiones

El proyecto Cementerios forma parte de una investigación interuniversitaria compartida entre diferentes instituciones de



Iberoamérica. El aspecto y las características de los lugares en los que educamos y aprendemos nos ayudan a determinar qué elementos provocan situaciones de arraigo patrimonial. En ocasiones, la falta de ajuste entre los espacios tradicionales y las urgencias formativas actuales se observa también cuando comprobamos la falta de lugares permeables que realmente logran integrar las apuestas más atrevidas y atractivas. El atractivo de los cementerios como entornos educativos se basa sobre todo en que se trata de espacios patrimoniales, con una fuerte carga de memoria colectiva. Por eso es necesario aprovechar este aliciente, para difundir el aprecio hacia el patrimonio y, al mismo tiempo, conseguir un mayor respeto hacia las generaciones que han hecho posible la realidad actual.

La práctica del arte en sus múltiples facetas nos permite perturbar la mirada y convertir nuestra experiencia estética en un espacio transformador. La colaboración con los museos y otros espacios patrimoniales supone, además, un aliciente para los jóvenes universitarios, aumentando su motivación y su implicación en los procesos. Otro factor que favorece la formación artística del alumnado universitario son las distintas soluciones que ofrece un mismo tema, revelando la idoneidad de la Investigación Basada en Artes. La capacidad de estos futuros y futuras docentes para elaborar discursos personales combina perfectamente con su desinhibición a la hora de enfrentarse a los procesos creativos, dando como resultado originales aportaciones al panorama artístico y educativo, convirtiendo así la actividad del futuro profesorado de primaria, y del estudiantado de diferentes grados universitarios, en un proceso de investigación educativa, a partir de la práctica artística, desde una pedagogía crítica.



Bibliografía.

- Alegria-Licuime, L., Acevedo-Méndez, P., & Rojas-Sancristoful, C. (2018). Patrimonio cultural y memoria. El giro social de la memoria. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 21-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45959602003>
- Augustowsky, G. (2026). Imágenes para enseñar. Hacia un sensorium didáctico. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 45-68. <https://doi.org/10.6018/educatio.678711>
- Awad, S. H. (2020). The social life of images. *Visual Studies*, 35(1), 28-39. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1726206>
- Barthes, R. (2020). *La cámara lucida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ítaca.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dias, A., Huerta, R., & Charréu, L. (2025). Entre-lugares: uma transmutação em educação. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 20(2), 5–21. <https://doi.org/10.5965/198431782022024005>
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5 (3), 47-64. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Fontal-Merillas, O., & Castro-Martín, P. de (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación



- Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad* 35(2). 461-481.
<https://dx.doi.org/10.5209/aris.83752>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hamlin, J. & Fusaro, J. (2018). Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century. *Art Education*, 71(2), 8-15. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414529>
- Huerta, R. (2016). The Cemetery as a Site for Aesthetic Enquiry in Art Education. *International Journal of Education through Art*, 12(1), 7-20. http://dx.doi.org/10.1386/eta.12.1.7_1
- Huerta, R. (2021). *Cementerios para educar*. McGraw-Hill.
- Huerta, R. (2022). La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.70081>
- Huerta, R. (2023). Artivismo y creatividad en la formación docente: cementerios, arte y literatura. *Arte y Políticas de Identidad*, 29, 65–86. <https://doi.org/10.6018/reapi.598721>
- Huerta, R. (2025). Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Visitas a museos y fotografía creativa en la formación del profesorado. *Observar*, 19, 48–81. <https://doi.org/10.1344/observar.2025.19.3>
- Huerta, R. (2026). Perito en imágenes. Auto-etnografía desde la formación artística del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 19-44. <https://doi.org/10.6018/educatio.666471>



- Huerta, R., & Rodríguez-López, R. (2025). Educación digital, creaciones artísticas y formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(1), 193-207. <https://doi.org/10.5209/aris.97987>
- Munari, B. (2019). *Artista y diseñador*. Gustavo Gili.
- Navarro Espinach, G. (2019). La Edad Media a través del cine: la trilogía de la vida de Pasolini, *EARL Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 286-302. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14089>
- Navarro Espinach, G. (2022). *Alfabetos e investigación basada en las Artes. La obra de Ricard Huerta en Museari*. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández.
- Ramón-Verdú, A. J. (2023). Del texto narrativo a la imagen visual: factores del proceso metodológico en una acción educativa. *Educación Artística Revista de Investigación*, 14, 138–151. <https://doi.org/10.7203/eari.14.26389>
- Ramos-Vallecillo, N., Pallarés, M. A. & Murillo-Ligorred, V. (2025). Dispositivos didáctico-artísticos para la educación patrimonial en formación docente universitaria. *Observar*, 19, 21–47. <https://doi.org/10.1344/observar.2025.19.2>
- Ramos-Vallecillo, N., Murillo-Ligorred, V., & López-Mayoral, T. (2026). La imagen como herramienta epistémica en la formación de maestros: una propuesta transdisciplinar para la producción de conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 93–118. <https://doi.org/10.6018/educatio.678311>
- Roa Natividad, J. (2022). El arte como recurso en la prevención del suicidio y en el abordaje del duelo. *Aula de Secundaria*, 48, 16-19.



- Salido-López, P. V. (2024). El concepto de competencia en conciencia y expresiones culturales en la formación inicial de docentes: evaluación de un programa pedagógico basado en los principios de las metodologías activas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 175-185.
<https://doi.org/10.5209/rced.82979>
- Salido-López, P. V. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): evaluación cualitativa de un programa de intervención pedagógica en la formación inicial de docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 43.
<https://doi.org/10.6018/rie.565501>
- Sontag, S. (2001). *On Photography*. Picador.
- Soto-González, M. D., Huerta, R., & Rodríguez-López, R. (2025). Educational Connections: Museums, Universities, and Schools as Places of Supplementary Learning. *Education Sciences*, 15(5), 543.
<https://doi.org/10.3390/educsci15050543>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sutton, R. E. (2020). Discovery from Discomfort; Embracing the Liminal in Auto-Ethnographic, Biographical and Arts-Based Research Methods. *International Journal of Art & Design Education*.
<https://doi.org/10.1111/jade.12321>
- Sweeny, R. W. (2023). Digital and Postdigital Media in Art Education. *Studies in Art Education*, 64(4), 401-405.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2023.2273706>



- Villalba-Gómez, J. V. (2023). El diseño de imágenes como herramienta de concienciación medioambiental. *Educación Artística Revista de Investigación*, 14, 152–167.
<https://doi.org/10.7203/eari.14.25910>
- Villalba-Gómez, J. V., Ramón-Verdú, A. J., & Salido-López, P. V. (2025). La acción A/r/tográfica en el contexto urbano como instrumento para la reflexión crítica del entorno. *grafica*, 13(26), 289–296.
<https://doi.org/10.5565/rev/grafica.300>
- Villalba-Gómez, J. V., & Ramón-Verdú, A. J. (2026). Abordar la pérdida a través de la creación artística en la formación docente. *Educatio Siglo XXI*, 44(1), 147–168.
<https://doi.org/10.6018/educatio.679171>



Observatorio del Teatro en la Educación Básica en el Mercosur - Noticias de una investigación en curso

Taís Ferreira¹

Resumen

Este artículo presenta las preguntas que motivaron la creación de un Observatorio del Teatro en la Educación Básica en el Mercosur, los enfoques metodológicos y el trabajo de campo ya realizado entre Brasil y Argentina, las reflexiones iniciales emprendidas, las producciones escritas (materiales didácticos y artículos académicos), las prácticas (talleres, clases y formación docente continua) que ya se han puesto en marcha. La creación del observatorio surge de la necesidad de observar, identificar, mapear, registrar, comprender, visibilizar y difundir prácticas pedagógicas que involucran la teatralidad y las performatividades escénicas desarrolladas en la educación inicial, la primaria con niños y en la educación de

¹ Taís Ferreira es profesora e investigadora en el área de Teatro de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), además de actriz y autora de libros. Realizó posdoctorado en la FLACSO Argentina, bajo la supervisión del Prof. Dr. Carlos Skliar, durante el año 2025. Doctora por el Dottorato Arti Visive, Performative, Mediali, Università di Bologna/Italia y por el PPGAC, Universidad Federal de Bahía/Brasil (2013-2017). Maestría en Educación por el PPGEdu de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (2005). Licenciada en Artes Escénicas (Licenciatura en Interpretación Teatral) por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (2001). Actualmente es coordinadora del Observatorio del Teatro en la Educación Infantil, los primeros años de la Educación Básica y la Educación para Jóvenes y Adultos en el Mercosur (financiado por el CNPq y la FAPERGS) y del Programa de Extensión Hanna, con proyectos artístico-pedagógicos en performance, danza y teatro dirigidos a las niñas, educadoras y estudiantes en situación de calle. Dirección de correo electrónico: taisferreirar-s@yahoo.com.br



jóvenes y adultos. Los sujetos de la investigación son profesores/as y maestros/as actuando en escuelas regulares, sus prácticas y experimentos. La metodología de la investigación es cualitativa y comprende análisis documental comparativo entre diseños curriculares y normativas oficiales; campo en escuelas; testimonios y recolección de documentación pedagógica de maestros/as, seguido de una sistematización, organización de datos y de análisis comparativos entre países. Se propone la perspectiva de continuidad a mediano plazo de este observatorio y su extensión a otros países del territorio latinoamericano.

Palabras clave: teatro, escuela, educación, formación de profesores, Mercosur

Abstract

This article outlines the questions that led to the creation of an Observatory of Theatre in Basic Education within Southern Common Market, the methodological approaches and fieldwork already carried out in Brazil and Argentina, the initial reflections undertaken, and the written outputs (teaching materials and academic articles) and practical initiatives (workshops, lessons and continuing teacher training) that have already been launched. The creation of the observatory stems from the need to observe, identify, map, record, understand, highlight and disseminate pedagogical practices involving theatricality and performative arts developed in early years and primary education with children, and in youth and adult education. The subjects of the research are teachers working in mainstream schools, their practices and experiments. The research methodology is qualitative and comprises: comparative documentary analysis of official curricula and regulations; fieldwork in schools; testimonies and the collection of pedagogical documentation from teachers, followed by systematisation, data organisation and comparative analysis across countries. It is proposed that this observatory should continue in the medium term and be extended to other countries in Latin America.



Keywords: theatre, school, education, teacher training, Mercosur

Introducción

Esta investigación² surge de la necesidad de identificar, observar, mapear, registrar, conocer y dar visibilidad y publicidad a las prácticas pedagógicas que involucran teatralidades y performatividades escénicas que se han estado desarrollando con estudiantes de Educación Inicial, Educación Primaria y de Educación de Jóvenes y Adultos, tanto en nuestra provincia (Rio Grande do Sul), país (Brasil) como en países vecinos de América Latina (Argentina y Uruguay).

El proyecto se articula con otros dos proyectos en desarrollo en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), en el ámbito de la extensión, a saber, el Programa de Extensión Hanna³ (que desde 2019 desarrolla un trabajo en artes escénicas con niños y maestras de la Educación Inicial y de la Educación Primaria) y el Proyecto Talleres de Teatro en la Escuela Porto Alegre (EPA), que desde 2022 desarrolla un trabajo con teatro en la Educación de Jóvenes y Adultos con personas en situación de calle. Más allá de esta articulación con la extensión, esta investigación se relaciona

²Esta investigación cuenta con financiamiento del Consejo Nacional de Investigación y Tecnología (CNPq/BRASIL), a través de recursos de la Convocatoria Universal (2023) y de una beca posdoctoral recibida en una convocatoria de internacionalización (2023), además de becas de investigación (FAPERGS y CNPq) y de extensión (PROEXT/UFRGS) concedidas a estudiantes. Es urgente mencionar el apoyo financiero a la investigación, en este momento de crisis de la ciencia en Argentina por el abandono y el programa de desmantelamiento promovido por el actual gobierno, similar al que vivimos en Brasil durante los cuatro años de gobierno de extrema derecha conservadora y reaccionaria de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

³Para obtener más información sobre las líneas teórico-metodológicas y las publicaciones del Programa de Extensión Hanna, visite: <https://www.ufrgs.br/projetohanna/>



con las experiencias educativas desarrolladas a nivel de enseñanza junto con la Licenciatura en Pedagogía (profesorado nivel superior) en la asignatura “Educación y Teatro”, impartida en la Facultad de Educación de la UFRGS, que es obligatoria para todos los estudiantes de las carreras de Pedagogía y optativa para los estudiantes de los profesorados en Historia, Biología y Danza.

Por lo tanto, esta es una investigación que nace intrínsecamente relacionada con la extensión y la enseñanza, articulando los tres ejes pilares del trabajo docente y de las acciones de las universidades públicas brasileñas. El foco prioritario de la investigación son acciones pedagógicas en teatro en las escuelas e instituciones educativas públicas de diversos lugares, tanto en Brasil como en el extranjero. La metodología es de base cualitativa y de observación empírica en un primer momento, seguida de la sistematización y organización de datos e intervenciones propositivas y metodológicas (talleres, cursos, formación permanente de docentes). A lo largo de los años de funcionamiento del observatorio, además de la producción de materiales escritos y audiovisuales, se realizan cursos y talleres dirigidos a la comunidad externa que ponen en marcha los datos obtenidos y mantienen esta articulación entre investigación, extensión y enseñanza.

En lo que respecta al alcance de la investigación, el estudio comparativo (Piovani y Krawczyk, 2017) de la enseñanza del teatro entre países de diferentes continentes, entre Brasil e Italia (Ferreira, 2019 y 2020) en el caso, suscitó la necesidad de profundizar en lo que se ha estado haciendo en el ámbito escolar en Brasil y en nuestros países vecinos (Argentina y Uruguay): hay muchos profesores que trabajan con el teatro en el día a día de las escuelas y no siempre estas iniciativas, proyectos, metodologías y procesos pedagógicos creativos en las artes se registran, analizan y



sistematizan adecuadamente. Mucho menos se publicitan de manera que sean material potencialmente inspirador e inductor de nuevas experiencias pedagógicas en teatro en las escuelas.

Así, el contacto directo con las escuelas que se produjo inicialmente a partir de las prácticas docentes obligatorias en teatro, de la relación con las futuras maestras en la asignatura Educación y Teatro y de los proyectos de extensión, abrió posibilidades de diálogo con educadores que trabajan en la educación básica y sus prácticas en teatro con niños, jóvenes y adultos. La universidad puede ofrecer mucho a las comunidades escolares, pero también puede aprender y organizar lo que es productivo, estimulante e innovador que los educadores del país y del extranjero han creado y producido con sus estudiantes.

Así, proponemos aquí, en un proyecto que desde sus inicios reúne a estudiantes de licenciatura (profesorados en nivel superior) como becarios de iniciación científica o de extensión universitaria, maestras y profesoras de las redes públicas de enseñanza como colaboradoras de la investigación, colegas docentes de otras unidades como investigadoras asociadas (Colegio de Aplicación de la UFRGS e Instituto de Artes), docentes de otras instituciones federales de enseñanza superior (Universidad Federal de Pelotas/UFPel, Universidad de Brasilia/UNB) como investigadoras colaboradoras. Todo eso se pasa en un observatorio del teatro en los tres niveles de enseñanza abarcados por la formación en Pedagogía (educación inicial, primeros ciclos de educación primaria y educación de jóvenes y adultos), en un intento por mapear las prácticas teatrales y construir relaciones fructíferas en la sistematización y el intercambio de estos conocimientos y experimentos llevados a cabo por profesores, estimulando la formación continua en teatro.



Esta investigación está vinculada a la Red Internacional de Estudios de la Presencia⁴ (UFRGS), participando desde 2020 en el Proyecto de Investigación Performance y Pobreza y a la Red Internacional Infancias Protagonistas - migración, arte y educación⁵ (UNB). También tenemos una asociación científica con el proyecto integrado de investigación, enseñanza y extensión PAPIN - Artes Escénicas para la Primera Infancia⁶ (UFPeI).

1. ¿Cómo tender puentes entre el teatro y las/os maestras y profesores? Las preguntas de la investigación

La investigación aquí propuesta busca observar prácticas pedagógicas y experimentos en teatro y artes escénicas (performance, danza, circo, etc) llevados a cabo por:

- profesores/as de Artes (especialmente Teatro);
- maestras y educadoras⁷ de la inicial y de la primaria.

Las prácticas y los experimentos considerados tendrán como sujetos:

- niños de Educación Inicial;
- estudiantes de los primeros ciclos de Educación Primaria y

⁴Para obtener más información sobre las líneas teórico-metodológicas y las publicaciones de esta red, visite: <https://www.ufrgs.br/getepe/rede-internacional-de-estudos-da-presenca/> e <https://www.ufrgs.br/pobrezaeperformance/>

⁵Para obtener más información sobre las líneas teórico-metodológicas y las publicaciones de esta red, visite: <https://www.infanciasprotagonistasunb.com.br/es>

⁶Para obtener más información sobre las líneas teórico-metodológicas y las publicaciones del PAPIN, visite: <https://wp.ufpel.edu.br/artescenicaseprimeirainfancia/sobre-o-projeto/>

⁷El uso de sustantivos en femenino al referirnos al personal docente de la educación inicial y primaria es una decisión política y se debe a que se trata de un colectivo mayoritariamente femenino, tanto en Brasil como en Argentina.



- jóvenes y adultos de Educación de Adultos y Jóvenes; prioritariamente en contextos escolares de la red pública de enseñanza (en Brasil y en el extranjero).

El problema que se plantea es: ¿cómo identificar, dar visibilidad y multiplicar las prácticas estimulantes y con potencial creativo en el teatro puestas en marcha en los contextos escolares por los esfuerzos de docentes de diversas áreas e ignoradas por el propio campo? ¿Cómo, a partir de la organización, sistematización y difusión de estas posibilidades mediante la elaboración de materiales didácticos, herramientas pedagógicas, cursos, talleres y formación continua e inicial de profesores, podemos construir puentes efectivos y diálogos fructíferos entre los profesores y pedagogos en activo y los conocimientos producidos en la universidad y en el campo de las artes escénicas⁸?

Como uno de los propósitos del observatorio, planteamos la siguiente pregunta: dado que no hay suficientes profesores con formación específica en teatro⁹ para atender a todas las escuelas de educación básica de Brasil¹⁰ (según lo previsto en la Ley de Diretrizes y Bases de la Educación/LDB, 1996 y la Base Nacional

⁸ En Brasil, desde la ampliación del sistema de educación superior llevada a cabo por el gobierno de Luís Inácio Lula da Silva en la primera década de los años 2000 y el aumento significativo de los programas de posgrado en artes escénicas con líneas de investigación en pedagogías de las artes escénicas, así como las investigaciones que se realizan en el marco de programas de posgrado en educación, psicología, artes, historia, antropología, literatura, entre otros, contamos con una amplia y variada producción académica en el área. En este artículo no tenemos espacio suficiente para una revisión de la literatura, pero a lo largo del texto señalamos articulaciones con autores del campo, tanto brasileños como extranjeros.

⁹ Cabe destacar que en Brasil, para poder impartir clases de teatro en las escuelas de educación básica, un profesor debe tener una licenciatura en teatro (formación docente de nivel universitario).



Común Curricular/BNCC, 2018), ¿cómo hacer que los contenidos, nociones, metodologías y prácticas teatrales realizados por maestras y profesores de otras áreas estén cualificados y equipados? ¿Cómo crear ese espacio de doble sentido entre lo que ya se está haciendo en los contextos de la educación básica pública (en Brasil y en los países vecinos, Uruguay y Argentina) y lo que aún se puede hacer para que el teatro esté presente de manera cualificada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños muy pequeños, pequeños y jóvenes (a partir de la formación docente inicial y permanente)?

2. Contextualizando las pedagogías del teatro en Brasil

Brasil es un país con experiencias pedagógicas y políticas educativas ricas y estimulantes en las artes escénicas. Desde las teatralidades tradicionales y populares de distintas matrices contemporáneas: afrobrasileña, de los povos originários, de los colonizadores y de las migraciones actuales. Las prácticas pedagógicas no formales de talleres libres hasta la enseñanza formal del teatro y la danza en las escuelas de educación básica, pasando por la formación superior de bailarines y actores. También poseen sus propias didácticas el teatro comunitario, social y político, que tiene en el dramaturgo Augusto Boal una referencia internacional casi sin precedentes. O sea: actuamos en diversos frentes, contextos y coyunturas, creando una miríada de experiencias pedagógicas en artes escénicas que involucran a los públicos más diversos.

¹⁰Los datos oficiales son de cerca de 179.000 escuelas, 47 millones de estudiantes y más de 2.5 millones de maestros y profesores en la educación básica brasileña, según el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2025.



Grupos de niños, jóvenes, personas mayores, personas con discapacidad, mujeres, personas en situación de encarcelamiento, trabajadores, poblaciones indígenas, negras y periféricas, personas trans y la comunidad LGBTQPI+, inmigrantes/migrantes, población en situación de calle, comunidades urbanas y rurales, movimientos sociales, entre otros, hacen teatro, circo y danza en este país, con la orientación calificada de docentes-artistas. Tras años de lucha política en el ámbito de la educación artística, la Ley de Diretrizes y Bases de la Educación (Brasil, 1996) garantizó la formación específica de profesores de Artes en las cuatro disciplinas artísticas (Artes Visuales, Danza, Música y Teatro) y otras leyes que regulan estas áreas, así como, en primer lugar, los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1998) y, actualmente, la Base Curricular Nacional Común (Brasil, 2018), garantizan la presencia obligatoria de las artes en la educación básica brasileña.

Sin embargo, ¿por qué cuando miramos a los países del hemisferio norte nos colocamos en una posición de subordinación en cuanto a la formación estética, cultural y artística de nuestros niños y jóvenes? Suele ser porque, incluso con políticas educativas que garantizan nuestra (r)existencia, no hay políticas públicas efectivas que garanticen el derecho a clases de teatro a todos los jóvenes y niños de este país. Para nuestra consternación y preocupación, lo percibimos a partir de la observación empírica de la realidad escolar y de las tasas y cifras como las que presenta el Censo Escolar (Inep, 2025), existe un abismo entre los proyectos y su implementación entre los sujetos niños y jóvenes que deberían ser atendidos.

La formación académica de licenciados (profesores) en teatro está presente en todos los estados y regiones del país. Muchas y muchas veces, en mis incursiones como investigadora en Europa, esta afirmación causó extrañeza en mis interlocutores. Así como



causa estupor en algunos países la presencia de la danza y el teatro como componentes obligatorios de los planes de estudio de la educación básica formal: en Italia, por ejemplo, las actividades de teatro y danza en las escuelas regulares son siempre puntuales y se limitan a proyectos específicos, generalmente extracurriculares (Ferreira, 2019 y 2020, Ferreira y Mariot, 2019). Tanto en la provincia de Buenos Aires y en CABA (Argentina) como en Brasil, esto está garantizado por los diseños curriculares actuales (Ministerio de la Educación CABA, 2024, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2010 y 2023 y Brasil, 2018).

Quizás el modelo adoptado en Brasil, de curricularización obligatoria en la educación básica de las prácticas pedagógicas en las artes escénicas (teatro y danza), aún tenga, durante muchas décadas, grandes retos para su implementación satisfactoria. En este punto, podríamos observar experiencias y modelos pedagógicos en teatro en otros lugares e inspirarnos, ya que nada impide que vayan de la mano, como complementos en la constitución de un campo propio. El trabajo de campo realizado a lo largo de 2025 en Argentina ya ofrece pistas muy valiosas para este propósito.

En países como Italia, lugar de estudio e investigación que tuve la oportunidad de conocer y experimentar a lo largo de tres años (2014-2017), existen dos modelos prioritarios de enseñanza del teatro y la danza: la asociación/el partenariado (trabajo conjunto colaborativo entre escuelas y grupos/colectivos artísticos o pedagogos y artistas) y la formación pedagógica (talleres abiertos, cursos, escuelas libres, festivales) en artes escénicas ofrecida por grupos de teatro en sus sedes o incluso por entidades públicas (teatros y centros culturales). Es importante destacar que la financiación de estas prácticas proviene de fondos públicos nacionales y regionales.



Ahora iniciamos una comparación complementaria con el campo (Bourdieu, 1996) de la pedagogía del teatro en la educación básica en Argentina y, a continuación, en Uruguay. Ya se han señalado puntos de intersección y de distanciamiento en la investigación, principalmente en lo que se refiere a algunas metodologías específicas de enseñanza-aprendizaje del teatro y a la propia organización de la oferta curricular del teatro, con la presencia, en Argentina, de escuelas primarias con intensificación en Artes, escuelas secundarias con especialización u orientación en Artes, Educación de Jóvenes y Adultos orientada a las Artes y escuelas con contraturno artístico (Escuelas de Educación Artística/EEA).

3. Metodologías utilizadas en la investigación

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo (Bogdan e Biklen, 1994) y se basa principalmente en informantes, observación participante y análisis documental, pudiendo recurrir de manera secundaria a otras posibilidades metodológicas complementarias que el grupo de investigadores considere necesarias. No se pretende dar cuenta de un número totalizador ni abarcar todas las posibilidades contextuales de las prácticas teatrales en las escuelas, pero la invitación inicial a un grupo variado de colaboradores compuesto por estudiantes de profesorado, profesores universitarios y maestras de educación básica ayudó a trazar caminos metodológicos por diversos lugares, tejiendo redes basadas en la diversidad.

Las personas invitadas a formar parte del grupo de trabajo inicial (Brasil) ya mantienen algún vínculo con la coordinadora, ya sea como becarios, compañeros, supervisores de prácticas o



profesores asociados de las escuelas involucradas en proyectos anteriores. A partir de esta muestra inicial de personas que trabajan en el área y tienen vínculos con la coordinadora, se optó por iniciar el observatorio en Porto Alegre y Pelotas y continuar con los demás países del Mercosur, sin pretensiones totalizadoras, lo cual reafirmamos. Las redes ya formadas y las que se están construyendo darán indicaciones para continuar con los sujetos y los lugares de investigación, cartografiando y mapeando, aunque sea con brechas.

En lo que respecta al diálogo internacional con las prácticas teatrales escolarizadas en Argentina y Uruguay, la coordinadora de la investigación y los becarios de iniciación científica llevaron a cabo en 2024 una investigación documental inicial sobre la organización curricular de las etapas de enseñanza involucradas y la presencia del teatro en estos diseños curriculares. En el segundo semestre de 2025, a partir de la red de contactos creada con profesores de teatro de Argentina en el primer semestre de 2025, se realizaron observaciones puntuales en escuelas, así como entrevistas y charlas con docentes.

Entre las estrategias para la producción de datos de la investigación global, se utilizan prioritariamente las siguientes, que se enumeran a continuación:

1. Acompañamiento in situ en las escuelas de las acciones promovidas por los sujetos docentes (maestras, educadoras, profesores de teatro o artistas) junto a grupos de niños pequeños, niños y jóvenes y adultos (EJA), mediante la observación participante, la redacción de diarios de campo y registros audiovisuales de las clases/actividades/acciones realizadas por los miembros del equipo de investigación (coordinadora, becarios de

iniciación científica e investigadores asociados). Anotación detallada de los ejercicios y juegos propuestos y de las metodologías empleadas por los docentes (Brasil).

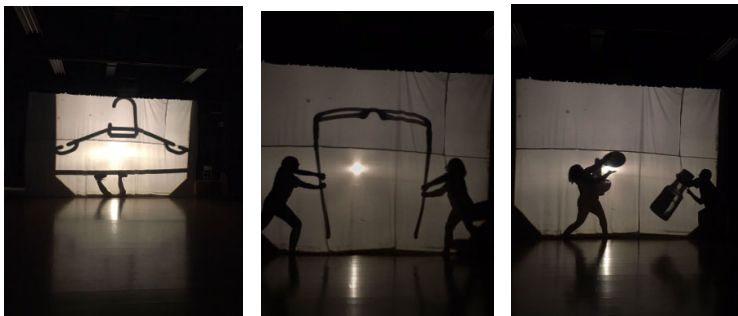


Fig. 1, 2 y 3. Experimentos en teatro de sombras hechos en la clase de teatro de la Profesora Ana Fuchs, en la Educación de Jóvenes y Adultos, Colégio de Aplicação de la UFRGS (Brasil). Observación participante del becario de iniciación científica Daniel Riva Bocker, octubre 2024. Fotografías archivo de la investigadora.

2. Recopilación de testimonios orales y relatos de experiencias de los profesores que participan en la investigación y de otros miembros de los equipos de las escuelas participantes sobre sus prácticas pedagógicas teatrales anteriores y actuales (Brasil, Argentina y Uruguay).
3. Análisis de material audiovisual preexistente (fotografías, grabaciones, audios), de material paratextual de las prácticas teatrales (programas de espectáculos y eventos, textos dramáticos anotados, vestuario, elementos escénicos, etc.), de registros del proceso de estos profesores (diarios de clase, cuadernos de campo, anotaciones, dibujos, bocetos, etc.). Este material se



recopila en colaboración con los docentes y las escuelas, se fotocopia o fotografía y se devuelve debidamente, sin daños ni perjuicios para los propietarios y siempre dando crédito a los autores (Brasil, Argentina y Uruguay).

4. Propuesta de talleres y cursos por parte del equipo del proyecto de investigación (en articulación con el Programa de Extensión Hanna) para profesores, niños y jóvenes en los que se prueben posibilidades metodológicas de enseñanza del teatro, con registro escrito y audiovisual concomitante de las clases, prácticas realizadas y evaluación posterior de los participantes en rondas de conversaciones grabadas u otros registros escritos o dibujados.
5. Cuestionario en línea para recopilar experiencias en teatro en la educación inicial, los primeros años de la educación primaria y la educación de adultos en los demás estados brasileños (la investigación in situ se llevará a cabo en RS y en los países vecinos), pudiendo expandirse hacia otros países de Latinoamérica en continuación.
6. Recopilación documental en fuentes primarias (documentos y sitios web oficiales del gobierno y de escuelas públicas) de Uruguay y Argentina y, tras la recopilación, visitas técnicas para realizar trabajo de campo de observación in situ.

4. Investigación de campo en Argentina – un año de encuentros

Las preguntas puestas en la primera parte de este artículo también están orientando el trabajo de investigación que se llevó a cabo a lo largo de 2025 en Argentina, en la construcción de



puentes y relaciones con profesores de teatro que trabajan en diversas regiones del país, mediadas por la Red Dramatiza de Profesores de Teatro, cuyos eventos (nacionales y regionales), grupos de discusión, intercambio en Internet y contacto directo con los miembros de la red han sido el principal foco de investigación.

También hemos establecido un contacto inicial con el trabajo desarrollado en el proyecto del Ministerio de Educación “Programa Teatro Escolar”, a partir de la I Jornada Pedagogía y Teatro realizada en la UBA, una colaboración entre el programa ya mencionado y el Instituto de Artes del Espectáculo de la UBA, que atiende no solo a escuelas regulares, sino también a centros de convivencia para personas con discapacidad (Centro Dia), escuelas en hospitales, entre otros espacios educativos formales y no formales. Posteriormente, tuvimos la oportunidad de presenciar in situ algunas de las actividades desarrolladas por el programa, realizar una extensa entrevista con los coordinadores, la profesora María Julia Cimarosti y el profesor Cristian Vélez y colaborar de manera bilateral ofreciendo formación continua al grupo de profesores de teatro que imparten clases en el programa.

Los contactos realizados en 2025 han sido fructíferos al presentar un panorama inicial de diversas metodologías, a menudo poco presentes en los espacios educativos brasileños, como toda la gama de trabajo teatral vinculado a la dramaterapia, el trabajo de teatro inclusivo con personas con discapacidad, una fuerte presencia de la expresión corporal y de la sensopercepción como metodologías, del teatro de títeres y la presencia de la enseñanza del teatro en espacios escolares no convencionales como hospitales y centros terapéuticos, entre otros.

La revisión bibliográfica de publicaciones en el área de la pedagogía del teatro en Argentina también está abriendo un



amplio abanico de puntos de contacto y de distanciamiento entre las pedagogías del teatro puestas en práctica, principalmente en los espacios escolares, en ambos países. Este será el tema de futuras publicaciones. Una extensa charla-entrevista hecha con el maestro Jorge (Polo) Holovatuck (2013), referencia en el campo, también sirvió de guía para comprender la organización del ámbito de las pedagogías teatrales en el sistema educativo argentino, sus precursores y sus diversas corrientes.

El trabajo de acercamiento bibliográfico y documental a las pedagogías teatrales puestas en marcha en los países del Mercosur Argentina y Uruguay (Paraguay todavía no tomó parte en la investigación), fue uno de los objetivos centrales del Observatorio y, en el marco de este posdoctorado, se llevó a cabo un fructífero acercamiento inicial tanto a documentos como a personas y espacios vinculados al teatro y a la educación en Argentina.

Así, entre las acciones llevadas a cabo a lo largo de la investigación en 2025 en Argentina, se encuentran las siguientes:

- a) el acercamiento y la participación en encuentros (nacional y provinciales) de la Red de Profesores de Teatro Dramatiza;
- b) entrevistas y charlas con profesores y gestores educativos teatrales (Víctor Galestok, Polo Holovatuck, Johanna Lezcano, Martina Díaz Vega, María Julia Cimarosti, Cristian Vélez, por citar solo algunos);
- c) charlas con estudiantes de teatro de una escuela de EJA;
- d) trabajo de campo (visitas) in situ en escuelas públicas con profesores de teatro en activo en la provincia de Buenos Aires;
- e) acompañamiento transversal del funcionamiento general de una escuela pública de educación primaria con intensificación en artes en CABA (observación como madre de estudiante);



- f) acercamiento y observación participante del Programa de Teatro Escolar del Ministerio de Educación de CABA;
- g) observación participante en patios de juegos públicos de Buenos Aires (CABA);
- h) investigación bibliográfica sobre teatro y educación en Argentina, principalmente en el acervo de la Biblioteca Nacional de los Maestros (BNM), de CABA;
- i) participación en diversos eventos y formaciones para profesores de teatro y de artes, en diferentes regiones de Argentina y Uruguay;
- j) participación en charlas y rondas de conversación con el supervisor Prof. Carlos Skliar y estudio de su bibliografía más reciente publicada en Argentina.

Ya se han identificado puntos de intersección y de distanciamiento en la investigación, principalmente en lo que respecta a algunas metodologías específicas de enseñanza-aprendizaje del teatro y a la propia organización de la oferta curricular del teatro, con la presencia, en la Provincia de Buenos Aires y CABA, de escuelas primarias con Intensificación en Artes, escuelas secundarias con especialización u orientación en Artes, Educación de Jóvenes y Adultos orientada en Artes, escuelas de contraturno artístico (Escuelas de Educación Artística), entre otros. Estos modelos educativos y políticas públicas presentes en Argentina en teatro y educación están siendo analizados y problematizados en material escrito en producción.



Fig. 4 y 5. La profesora Johanna Lezcano organiza el patio para los ensayos con estudiantes niños y niñas de la Escuela de Educación Artística no 1 de Magdalena (Argentina), en visita de campo hecha en noviembre de 2025. Fotografías archivo de la investigadora.

El principal punto de coincidencia entre las pedagogías teatrales desarrolladas en Argentina y Brasil se refiere a la especial atención que se presta a las posibilidades metodológicas de la enseñanza del teatro a partir de una matriz lúdica. Sin embargo, en Argentina, modelos como el Impro (creado por el inglés Keith Johnstone) están muy presentes en las prácticas pedagógicas observadas y en los relatos de los docentes en ejercicio, mientras que en Brasil es un sistema citado en la bibliografía del área, pero poco común y desarrollado en el ámbito escolar (Maia & Muniz, 2017). En Brasil, por su parte, contamos con la improvisación y el juego teatral de Viola Spolin¹¹ como matriz fundacional de las pedagogías del teatro. En lo que respecta a los temas transversales, percibimos que en Argentina la Educación Sexual Integral es una constante en la formación continua de los profesores de teatro y una temática que está presente en las

¹¹Recomendamos a quienes estén interesados en conocer la genealogía de la difusión y apropiación de la obra de Viola Spolin en Brasil el dossier de la Revista Moringa (UFPB) titulado «La diáspora de los juegos teatrales en Brasil»: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/issue/view/2598> . Consultado el 08/06/2026.



clases de teatro en las escuelas o en franco ascenso como contenido a desarrollar también en las clases de teatro. En Brasil, este movimiento aún no está presente con tanta fuerza, aunque ya contamos con un grupo de investigadores y docentes que desarrollan proyectos en este sentido. A su vez, observamos que en el Brasil actual, en lo que respecta a las pedagogías teatrales escolarizadas, las relaciones étnico-raciales son un tema transversal en auge, que se desarrolla ampliamente tanto en la formación continua y en las investigaciones del área, como de manera paulatina en las prácticas en el aula.

Uno de los aspectos que se abordarán a raíz de esta investigación empírica realizada en 2025 es analizar la constitución, la organización y las repercusiones de la Red de Profesores de Teatro Dramatiza, en acción continua, horizontal, descentralizada e ininterrumpida desde hace 25 años en Argentina, tejiendo vínculos y creando una comunidad docente en constante estado de (re)creación, aprendizaje, intercambio y construcción de conocimientos en pedagogías teatrales. Las redes pedagógicas docentes en América Latina están siendo estudiadas y analizadas.

En cuanto a las observaciones participativas en los patios de juegos o de recreo de Buenos Aires, también están en curso, a partir del trabajo de campo realizado a lo largo de 2025, análisis que explicitan el funcionamiento y las posibles ramificaciones en la constitución de las performances infantiles (libres y orientadas), base para la educación escénica y teatral.

5. Trabajo realizado hasta el momento

Esta investigación se encuentra en curso, por lo tanto, en su cuarto año de ejecución, y se prevé que concluya la primera fase



en cuatro años (a finales de 2026). La segunda fase se llevará a cabo entre 2027 y 2029. Los resultados obtenidos y la metodología ya desarrollada son los siguientes:

1. Realización de dos ediciones del Curso de Formación Continua en Teatro y Danza para Educadoras, en el marco del Programa de Extensión Hanna (ediciones 2023 y 2024, la primera edición fue en 2022 y fue el detonante de esta investigación), curso compuesto por clases prácticas y teóricas, con un total de 40 a 60 horas en encuentros mensuales a lo largo del año con profesores de educación básica y también con la disponibilidad de material didáctico y teórico en línea¹². En la edición de 2023, se dio prioridad a las educadoras que trabajan en la educación inicial en Porto Alegre y su área metropolitana, y en la segunda edición, de 2024, se abrió a profesores que ya habían cursado el primer módulo y a profesores de artes. Algunos de los temas desarrollados por profesores capacitados de unidades e instituciones asociadas fueron: teatro, danza e inclusión de personas con discapacidad, teatro y educación antirracista, artes y acogida de niños inmigrantes, mediación teatral y juventud, metodologías de enseñanza del teatro con poblaciones en alta vulnerabilidad social, teatro de formas animadas, teatro para niños, juego teatral y performance, juegos cantados, danza y movimiento, planificación áulica, etc.

¹²Se puede acceder libremente y en su totalidad a los materiales producidos en el marco del Programa de Extensão Hanna en las siguientes direcciones:

<https://www.ufrgs.br/projetohanna/>,

<https://www.youtube.com/@projeto hannaufrgs6620> e

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/263536>.



2. En el marco de los Talleres de Teatro en la EPA (2023, 2024 y 2025), escuela de Educación Básica de Jóvenes y Adultos que atiende a personas en situación de calle y alta vulnerabilidad social en el centro de Porto Alegre, realizamos un trabajo de observación participante e investigación-acción, en el que participaron un becario de extensión y un becario de iniciación científica en un trabajo integrado de extensión e investigación, coordinado por mí y por la profesora del Instituto de Artes (UFRGS) Dra. Cristiane Werlang. Este ámbito de investigación está vinculado a la Red Internacional de Estudios de la Presencia y al proyecto de investigación Performance, Educación y Pobreza.
3. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un trabajo de campo a partir de la observación participante y la investigación-acción de un becario de iniciación científica (septiembre de 2023 a diciembre de 2024) junto con la Educación de Jóvenes y Adultos del Colegio de Aplicación de la UFRGS, en colaboración con la profesora colaboradora de esta investigación, Dra. Ana Fuchs.
4. Desde enero de 2025 hasta la fecha, se está llevando a cabo un trabajo de campo con los primeros años de la enseñanza básica del CAP UFRGS, con un becario de iniciación científica realizando observación participante junto con la profesora colaboradora de la investigación, Dra. Mônica Bonatto.
5. En septiembre de 2024 y marzo de 2026, realizamos trabajo de campo en escuelas públicas de Educación Infantil y Educación de Jóvenes y Adultos con jóvenes profesores de teatro graduados en la licenciatura en teatro de la UFPel, buscando una visión panorámica de su



inserción en la educación local y las metodologías de trabajo desarrolladas con niños pequeños y jóvenes. En este momento, estrechamos los intercambios con el proyecto integrado de investigación, enseñanza y extensión PAPIN (UFPel), realizando reuniones con las coordinadoras y tardes de conversaciones e intercambios y experiencias con el grupo de becarios, estudiantes y profesores, además de impartir clases en las que se dan a conocer los resultados parciales de la investigación.

6. La estancia en Argentina desde enero de 2025, además del contacto con el supervisor Dr. Carlos Skliar, docente, investigador e intelectual de la educación contemporánea, ya ha permitido cumplir otras etapas previstas, como la investigación bibliográfica y documental en el país: planes de estudio, normativas educativas, bibliografía del área de pedagogía del teatro, bibliografía que relaciona el teatro y la educación.
7. Contactos iniciales y acercamiento a profesores de teatro argentinos de diversos niveles de enseñanza, a partir de redes de personas conocidas en los campos de la educación y el teatro.
8. Participación e integración en la Red Dramatiza de Profesores de Teatro en Argentina, participación en el 25.º Encuentro Nacional Red Dramatiza - Corrientes, julio de 2025.
9. En lo que respecta a la producción escrita resultante de estos procesos, además de algunos capítulos de libros y artículos escritos sobre el trabajo del Programa de Extensión Hanna (Ferreira et al 2024, Becker y Ferreira, 2024), siempre en relación con el Observatorio, se han





producido otros materiales a lo largo del año 2025 (algunos todavía están en prensa):

- coautoría en una colección de libros didácticos, con la investigación y redacción de 10 unidades (capítulos) sobre teatro en una colección de libros didácticos para los primeros años de la educación primaria, del 1.º al 5.º, libro del alumno y libro del profesor (en prensa, publicación prevista para 2026);
- organización, junto con la profesora Mônica Bonatto, de una recopilación en formato de libro, conjunto de textos propositivos para profesores a partir de las experiencias puestas en marcha en la formación continua con profesoras (en prensa);
- capítulo en un libro resultante de la investigación Performance, Educación y Pobreza a partir del trabajo de investigación y extensión en Educación de Jóvenes y Adultos en situación de calle de la EJA de la Escuela Porto Alegre (Ferreira y Werlang, 2025);
- artículo para la revista Panacea, «Teatro y escuela: ejercicios para movilizar lo que puede una maestra» (Ferreira, 2025).

Los artículos en proceso de redacción y cuya publicación está prevista entre 2026 y 2027, derivados del trabajo de campo realizado en Argentina en 2025, se describen aquí brevemente:

- «Metodologías del encuentro en la investigación sobre las artes escénicas y la educación¹³ », artículo listo para su envío.

¹³Los títulos de los artículos aquí sugeridos no son los que se enviarán, a fin de garantizar la originalidad; se trata únicamente de sugerencias que se acercan a la temática tratada en cada artículo.



- «Red de Profesores de Teatro Dramatiza (Argentina)», sobre los 25 años de existencia, organización y repercusiones en materia de formación continua y políticas laborales de esta red de profesores de teatro que reúne a docentes de todo el país, de norte a sur, problematización de las redes como dispositivos formadores de docentes.
- «Las Escuelas de Educación Artística en la Provincia de Buenos Aires», a partir del trabajo de campo realizado en la Escuela de Educación Artística de Magdalena (zona rural de la provincia de Buenos Aires) y de estudios de los documentos que rigen la organización de este modelo escolar.
- «El teatro en la educación básica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: escuelas con Intensificación en Artes y el Programa Teatro Escolar», a partir de entrevistas con los coordinadores del Programa Teatro Escolar, de un acercamiento al programa y de análisis documental.
- «Los patios de juegos de Buenos Aires como desencadenantes de la pertenencia territorial y la performatividad infantil», artículo resultado de la observación participante y registros etnográficos con niños en más de 40 patios de juegos de la ciudad de Buenos Aires a lo largo de 2025, acerca de la performatividad del juego libre.

La revisión bibliográfica de publicaciones en el área de la pedagogía del teatro en Argentina (Vega 1981, 1993; Mantovani, 2004; Trozzo & Sampedito, 2024; Trozzo et al, 2024; Finchelman, 2006; Sampedito, 2008; Holovatuck, 2013; Cimarosti, 2024, entre otros) también reveló una amplia gama de puntos de contacto y de divergencia entre las pedagogías del teatro puestas en práctica en ambos países. Cabe señalar que, además de un sólido sistema de bibliotecas públicas que tiene a la Biblioteca Nacional como



principal representante, Buenos Aires cuenta con una biblioteca de más de 150 años dedicada por completo a la educación y la formación de docentes para la educación básica, la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM), un espacio privilegiado para los investigadores de la educación en América Latina y particularmente en Argentina. Llevé a cabo una amplia y minuciosa revisión bibliográfica en esta institución a lo largo de los meses de 2025.

En lo que respecta a la innovación, cabe señalar que una investigación de carácter comparativo-propositivo, como la que se llevó a cabo a lo largo de 2025 en el marco del posdoctorado, genera productos tales como conferencias, participación en eventos académicos y artísticos, cursos, talleres y la elaboración de material didáctico. En estos, se generan nuevas posibilidades metodológicas y articulaciones pedagógicas (principalmente aquellas que se encaminan hacia la construcción de «comunidades narrativas», como señala Carlos Skliar, supervisor de este trabajo) en una vía de doble sentido: llevamos a Argentina y a Uruguay experiencias brasileñas en teatro y educación y entramos en contacto con las experiencias, prácticas y epistemologías de la enseñanza del teatro de los países vecinos, a partir de las vivencias en el terreno con docentes, estudiantes y gestores, construyendo un panorama inicial del teatro en la educación (principalmente en el ámbito escolar y en la enseñanza regular) en Argentina y Uruguay.

Siguiendo con el alcance y la innovación, se llevó a cabo otro campo de observación participante en «patios de juegos» dirigidos a niños de diversas edades en muchos barrios de la capital de Argentina. Se visitaron más de 40 patios de juegos y parques y, a partir de estas experiencias de observación de los niños en relación con los dispositivos lúdicos, se parte hacia una posible



metodología de promoción del juego simbólico, dramático y teatral, cultural e históricamente situado en los territorios.

A lo largo de 2025, a partir de las relaciones establecidas en los encuentros de la Red Dramatiza de Profesores de Teatro (Argentina), con el Programa Teatro Escolar (Ministerio de Educación de Buenos Aires) y en un evento de la ANEP de Uruguay, pudimos colaborar activamente con la formación de personal docente especializado en teatro, a través de conferencias, comunicaciones y clases en los países vecinos. Este proceso de intercambios fructíferos se debe a una perspectiva de investigación horizontal, en la que el acercamiento a los sujetos se da de manera lenta, gradual y orgánica, con el fin de crear relaciones afectivo-intelectuales que nos sitúen a todos en el lugar de docentes de teatro en busca de la construcción de redes de intercambio y de una comunidad pedagógica que pueda potenciarse y retroalimentarse mutuamente de manera generosa. De este modo, se colabora directamente con la formación de recursos humanos para la educación básica, tanto en Brasil como en los países del Mercosur.

6. Perspectivas de continuidad de la investigación

La investigación aquí presentada está en curso, habiendo obtenido ya resultados parciales descritos en el punto anterior y configurándose en colaboración con la Red Infancias Protagonistas (UNB), la Red Internacional de Estudios de la Presencia (UFRGS) y con el PAPIN – Proyecto Integrado de Teatro para la Infancia (UFPEI), como ya se ha mencionado, además de la contribución con la FLACSO – Argentina en 2025 y las relaciones con



investigadores de la Universidad Nacional de las Artes (UNA - Argentina).

Como continuación del trabajo de campo, de la investigación bibliográfica y de la dimensión propositiva de esta investigación, se pretende, hasta finales de 2026 y durante la prórroga solicitada (2027-2029):

1. realizar entrevistas con dos profesoras universitarias pioneras en la formación en pedagogía teatral en Argentina, Ester Trozzo (UNCUYO) (Trozzo y Sampredo, 2004; Trozzo et al., 2004) y María Cristina Dimatteo (UNICEN);

2. con el PAPIN UFPel, a) organizar y llevar a cabo un evento conjunto que reúna a grupos brasileños de investigación en artes escénicas y niñeces; b) continuar el trabajo de capacitación de docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria; y c) publicar un libro conjunto entre los grupos de investigación (acciones previstas para 2026 y 2027);

3. continuación de la participación y el diálogo con la Red Dramatiza de Profesores de Teatro (Argentina), participando en los encuentros anuales (que se celebrará en Salta en 2026);

4. continuación del trabajo de campo de la becaria de Iniciación Científica junto la primaria del CAP UFRGS, con la profesora colaboradora de la investigación Mônica Bonatto;

5. continuación del trabajo de campo de la becaria de Iniciación Científica junto a la EJA del CAP UFRGS, con la profesora colaboradora de la investigación Ana Fuchs;

6. continuación del trabajo de creación de narraciones escénicas documentales para niños y niñas y docentes, incorporando la formación continua de docentes y la producción de material didáctico teatral, en el marco del Programa de



Extensión Hanna (equipo formado por becarios y colaboradores de extensión e investigación);

7. trabajo de campo in situ en escuelas de educación artística en Uruguay;

8. contactos iniciales, primeras visitas y estudios de documentación pedagógica oficial y bibliografía en países de América Latina con tradición en pedagogías teatrales, a saber, México, Cuba, Chile, Ecuador y Colombia (años 2028 y 2029).

7. Conclusiones preliminares

Los resultados parciales que se describen a continuación no podrían haberse obtenido sin el apoyo financiero recibido de las agencias públicas de fomento mencionadas anteriormente y las condiciones de trabajo (en investigación, enseñanza y extensión) ofrecidas por la universidad pública brasileña. El crecimiento de la extrema derecha reaccionaria en América Latina y en el mundo pone en grave peligro el desarrollo de nuestra ciencia y los campos de la educación y la cultura, que son objetivos prioritarios de destrucción por parte de los proyectos conservadores neoliberales.

Por lo tanto, seguir investigando sobre culturas, arte, teatro y educación, con la mirada puesta en una formación docente capacitada para trabajar con las infancias y las juventudes, es un desafío y también una misión que debe considerarse fundamental para que los valores humanistas y progresistas estén presentes en las escuelas, formando sujetos autónomos y culturalmente situados, en detrimento de la formación tecnicista neoliberal descontextualizada promovida por los grandes conglomerados



educativos del norte global que intentan, a toda costa, insertarse en nuestros sistemas educativos.

A partir de los fructíferos resultados y redes constituidas durante el año de investigación posdoctoral realizado en Argentina durante 12 meses de 2025 y del trabajo realizado por los becarios de IC junto al CAP UFRGS y al trabajo de campo realizado en Pelotas y Porto Alegre en 2023 y 2024, se solicitó y fue aceptada la prórroga del proyecto por parte de COMPESQEDU UFRGS (Comisión de Evaluación de Investigación de la Facultad de Educación), ampliando el ámbito de la investigación a las provincias argentinas, la continuidad en Uruguay (donde también se establecieron los contactos iniciales en 2025) y a otros países de América Latina con tradición en el campo de la educación teatral (según la bibliografía consultada y los investigadores conocidos), como Chile, Colombia, México, Ecuador y Cuba.

Nuestro objetivo es fortalecer las redes latinoamericanas de internacionalización académica y producción de conocimiento en el ámbito del arte y la educación en la región. El título provisional de la prórroga del proyecto es «Observatorio del Teatro en la Educación Básica en América Latina» y su duración se extiende hasta finales de 2029.

Las conclusiones sobre las metodologías y prácticas pedagógicas en curso en Brasil, Argentina y Uruguay, las posibles problematizaciones comparativas, de matrices pedagógicas y teatrales distintas, las líneas de intersección, las lagunas y los hallazgos de este proceso de investigación polifónico, se construirán a lo largo de los próximos meses de investigación.

En encuentros fructíferos y generalmente horizontales, nos relacionamos con diversas voces, con diferentes idiomas y acentos, formas de experimentar la escuela, el arte, el teatro y la educación, que a veces se alinean, en otras se rozan y en algunas



cuentan con puntos de intersección o divergencia, en busca de posibles pedagogías del teatro que inspiren, subsidian y potencian el trabajo de las maestras en formación inicial y también de aquellas que ya están actuando en la educación inicial, primaria y de jóvenes y adultos.

Lo que tenemos, hasta ahora, es un universo rico, polifónico y con potencial para trazar relaciones aún más estimulantes al poner el saber-hacer teatral como foco central de investigación. Podemos afirmar, entonces, que lo que nos une, de manera indeleble, es el interés en promover, de manera calificada, significativa y experiencial, prácticas teatrales diversas y fundamentadas en la educación de los niños, jóvenes y adultos estudiantes del Mercosur.



Referencias bibliográficas.

- Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley Nº 26.206. Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>
- Argentina. Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución CFE Nº 111/10: La educación artística en el sistema educativo nacional*. Ministerio de Educación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14862.pdf>
- Becker, V., & XXXXX, T. (2024). Hanna na escola: Processo colaborativo entre criação cênica e aulas de teatro e dança na educação infantil. *Cadernos do GIPE-CIT (UFBA)*, 53, 81–99.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/291382>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário* (M. do N. Fonseca, Trad.). Companhia das Letras.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Secretaria de Educação Fundamental.
<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Secretaria da Educação Básica.
https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf



- Buenos Aires (Provincia). (2007). *Ley nº 13.688: Ley Provincial de Educación*. Dirección General de Cultura y Educación. <https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>
- Buenos Aires (Provincia). (2023). *Propuesta curricular para las escuelas de educación artística (Resolución 771/23)*. Dirección General de Cultura y Educación. [https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-artistica/educacion-Chapato, M. E., & Dimatteo, M. C. \(Comps.\). \(2014\). Educación artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes. Buenos Aires, Biblos.](https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-artistica/educacion-Chapato, M. E., & Dimatteo, M. C. (Comps.). (2014). Educación artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes. Buenos Aires, Biblos.)
- Cimarosti, M. J. (2025). *Enseñar teatro: Un estudio en escuelas públicas primarias de CABA*. Buenos Aires, Nueva Generación.
- Ferreira, T. (2006). *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre, Mediação.
- Ferreira, T. (2019). A formação de professores de teatro e dança no Brasil e na Europa: Um comparativo. *Repertório*, 22(33), 182–208. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223926>
- Ferreira, T. (2020). Artes da cena e educação: Um comparativo entre Brasil e Itália. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 10, 1–25. <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/88392>
- Ferreira, T. (2025). Teatro e escola: Exercícios para mobilizar o que pode uma professora. *Panacea - Revista de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens*, 7, 10–22. <https://inarti.org.br/wp-content/uploads/2025/09/revista-panacea-2025.pdf>



- Ferreira, T., & Falkembach, M. F. (2012). *Teatro e dança nos anos iniciais*. Porto Alegre, Mediação.
- Ferreira, T., & Mariot, M. (2019). Normativas educacionais para o ensino de teatro no Brasil e na Itália: Um exercício reflexivo-comparativo. *Urdimento*, 1, 96–109.
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019096>
- Ferreira, T., & Oliveira, M. (2014). *Artes cênicas no ensino fundamental e médio: Teorias e práticas*. Porto Alegre, Mediação.
- Ferreira, T., Silva, L. B., Mallmann, L., & Becker, V. C. (2024). Cães, crianças e professoras: Artes da cena para e com as infâncias entre escola e universidade. In P. Merisio, N. L. Sormani, & M. van der Water (Orgs.), *Voices para um novo mundo: Legado e inovação no teatro para as infâncias e as juventudes* (pp. 236). Niterói, Cândido.
- Ferreira, T., & Werlang, C. (2025). Oficina de teatro na EPA: Performar com estudantes em situação de rua na educação de jovens e adultas. In G. Icle & G. Santos (Orgs.), *Pobreza, performance, educação* (pp. 409–430). São Paulo, Max Limonad.
- Finchelmann, M. R. (2006). *El teatro con recetas: La educación teatral en la EGB*. Instituto Nacional del Teatro.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2008). *Intensificación para la escuela primaria: Artes* (2a ed.). Ministerio de Educación.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2024a). *Diseño curricular nivel primario - Primer ciclo*. Ministerio de Educación.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2024b). *Diseño curricular nivel primario - Segundo ciclo*. Ministerio de Educación.



Holovatuck, J. (2013). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales: Hacia una pedagogía de lo teatral*. Inteatro.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2025). *Censo escolar da educação básica 2024: Resumo técnico*. MEC.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf

Lombardi, L. M. S. S. (2015). Sobre o teatro no curso de pedagogia. *Trama Interdisciplinar*, 6(2), 116–129.
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8351/5408>

Maia, H. C., & Muniz, M. de L. (2017). O Sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro. *Urdimento - Revista De Estudos Em Artes Cênicas*, 3(30), 056–076. <https://doi.org/10.5965/1414573103302017056>

Mantovani, A. (2004). *El teatro: un juego más*. Novedades Educativas.

Merlos, L. (2024). *Artes escénicas y escuelas bonaerenses. Una investigación histórica-etnográfica de discursos pedagógicos y prácticas de enseñanza en el campo de la educación artística* [Tese de Doutorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Filo Digital.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/18566>

Molina, W. F. (2021). *Docência e ensino de teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS (1954-1996): Memórias emprestadas para uma narrativa sobre as bases de um projeto pedagógico* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219211>



- Piovani, J. I., & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/67609>
- Provincia de Córdoba. (2023). *Itinerario pedagógico didáctico - Educación artística: Teatro*. Ministerio de Educación.
- Sampedro, L. (2008). *Hacia una didáctica del teatro con adultos. Referentes y fundamentos*. Inteatro.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* DP&A.
- Skliar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem: Educar*. São Paulo, Autêntica.
- Skliar, C. (2025). *Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo - La artesanía del recommienzo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C. B. et al. (2025). O artesão-educador que [des]acredita no [re]começo - Entrevista com Carlos Skliar. *Conjectura: Filos. Educ.*, 30. <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/14094>
- Trozzo, E., & Sampedro, L. (2004). *Didáctica y teatro I. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Ediciones UNCuyo.
- Trozzo, E. et al. (2004). *Didáctica y teatro II. Una didáctica del teatro para el nivel polimodal*. Ediciones UNCuyo.
- Vega, R. (1981). *El teatro en la educación*. Plus Ultra.



El Mañana se Hace en la Calle: arte, educación y memoria en los Alrededores del Museo del Mañana

Diana Magalhães Machado Fagundes¹

Bianca Paes Araujo²

Maria Luiza de Oliveira Costa Lopes³

Resumen

Este artículo aborda la propuesta “*El mañana se hace en la calle*” (2023), como parte del Museo en la Calle, un proyecto del Programa de Educación del Museo del Mañana, ubicado en Río de Janeiro, Brasil. Basada en

¹ Maestranda en Arte y Cultura Contemporánea por la Universidad del Estado de Río de Janeiro (PPGARTES/UERJ), licenciada en Artes Visuales por la misma institución y en Cine por la UNESA. Desde 2018 se desempeña también como educadora museal, habiendo formado parte de los programas educativos del Theatro Municipal de Río de Janeiro, del Museo del Mañana y del Museo Nacional.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9028-2299> dianammfagundes@gmail.com

² Máster en Estudios Contemporáneos de las Artes por la Universidad Federal Fluminense. Licenciada en Artes por la misma institución y en Artes Visuales por el CEUCLAR. Se desempeña como artista, investigadora y educadora, participando en diversos proyectos centrados en arte, educación, mediación y accesibilidad en espacios culturales. Desde 2023 se desempeña como educadora en el Museo del Mañana, donde desarrolla investigaciones y acciones educativas en la intersección entre arte, ciencia, metodologías experimentales y prácticas colaborativas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6010-4090> paesabianca@gmail.com

³ Máster en Divulgación de la Ciencia, la Tecnología y la Salud por la Fiocruz, licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO) y formada en Cine Documental por la institución Cinema Nosso. Actualmente se desempeña como educadora museal en el Museo del Mañana. Desarrolla investigaciones, prácticas educativas y artísticas centradas en las geopoéticas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6822-9165> marialuizalopes@edu.unirio.br



el tema de la *Primavera de Museos* de ese año: “Memoria y Democracia: personas LGBTQIA+, indígenas y quilombolas” y avanzando también hacia la reflexión sobre las personas con discapacidad, la propuesta buscó evidenciar cómo las prácticas artísticas cotidianas; mediaciones urbanas, recorridos e intervenciones diversas, pueden generar aprendizajes y reflexiones sobre el territorio y la diversidad. El itinerario incluyó el *Cais do Valongo*, la *Travessa do Liceu* (donde se encuentran los mosaicos de la serie *Abya Yala*) y el *Boulevard Olímpico* y alrededores, donde observamos grafitis/murales y *Adinkras*. De este modo, el trabajo demuestra que la vida urbana cotidiana se convierte en un espacio de experimentación, diálogo y construcción de sentido, articulando prácticas educativas, arte y activismo.

Palabras clave: educación museal; democracia; memoria; accesibilidad; territorio

Abstract

This article discusses the proposal “*Tomorrow Is Made in the Street*”, carried out in 2023 as part of *Museu na Rua* (Museum in the Street), a project of the Education Program of the Museum of Tomorrow, based in Rio de Janeiro, Brazil. Based on the theme of that year’s *Museum Spring* — “Memory and Democracy: LGBTQIA+, Indigenous, and Quilombola People” — and going further by also reflecting on people with disabilities, the proposal aimed to highlight how everyday artistic practices, such as urban mediations, walks, and various interventions, can foster learning and reflection on territory and diversity. The itinerary included the *Cais do Valongo*, the *Travessa do Liceu* — where the mosaics from the *Abya Yala* series are installed — and the *Boulevard Olímpico* and its surroundings, where we observed graffiti/murals and *Adinkras*. Thus, this study demonstrates that urban daily life becomes a space for experimentation, dialogue, and meaning-making, connecting educational practices, art, and activism.

Keywords: museum education; democracy; memory; accessibility; territory.



1. Introducción:

El Museo en la Calle es un proyecto del Programa de Educación del Museo del Mañana⁴ que propone visitas mediadas en los alrededores del museo, ampliando las posibilidades de comprensión sobre ejes temáticos como la sustentabilidad y la convivencia, incentivando la reflexión sobre las relaciones que se establecen en este territorio. Teniendo esto en cuenta, se elaboró, dentro del proyecto y con motivo de la Primavera de los Museos (2023), la propuesta de mediación “El mañana se hace en la calle”, sobre la cual nos detenemos en este trabajo.

Realizada en la mañana del 19 de septiembre de 2023, entre las 9 y las 11 horas, la propuesta fue orientada por la perspectiva de que “El museo es el mundo, es la experiencia cotidiana” (Oiticica, 1986), ampliando el concepto de museo más allá de sus espacios internos. “El mañana se hace en la calle” reconoce las calles como espacios de circulación de personas, memorias y saberes, así como su potencialidad para promover reflexiones críticas sobre democracia, ciudadanía, ancestralidad e inclusión social. En este sentido, tomamos como punto de partida para la elaboración de la propuesta el tema de la Primavera de los Museos⁵ de ese año,

⁴El Museo del Mañana está ubicado en la región de la Plaza Mauá. Inaugurado en 2015, forma parte del proyecto de revitalización urbana de la zona portuaria de Río de Janeiro (Brasil). Sus exposiciones, especialmente la muestra de larga duración, abordan temas vinculados con la ciencia, la sostenibilidad y los posibles futuros de la humanidad, articulando conocimientos científicos, cuestiones socioambientales y reflexiones sobre los desafíos contemporáneos.

⁵La Primavera de los Museos es una iniciativa nacional organizada y coordinada por el Instituto Brasileño de Museos (Ibram) desde 2007. Realizada anualmente al comienzo de la primavera, moviliza a museos, centros culturales e instituciones de la memoria de todo Brasil con el propósito de promover, difundir y poner en valor los museos brasileños. Durante este evento, instituciones de todo el país desarrollan programaciones especiales en torno a una temática común, definida por el propio Ibram en cada edición.



“Memoria y Democracia – personas LGBTQIA+, indígenas y quilombolas”, y buscamos establecer itinerarios físicos y temáticos que pudieran abarcar el encuentro entre arte, historia y memoria en los contextos cotidianos de la ciudad. Además, incluimos en nuestras discusiones el recorte de las personas con discapacidad y sus relaciones con la ciudad.

De este modo, el proyecto ejemplifica cómo la educación museal, en diálogo con el territorio, puede constituir prácticas educativas y creativas que promueven experiencias de aprendizaje sensibles a la diversidad. Como señala de Certeau (2000, p. 17), “es en la práctica cotidiana donde los individuos inventan sus maneras de usar los espacios y de crear significados a partir de ellos”, mostrando que los itinerarios urbanos no son solamente trayectos físicos, sino también dispositivos de producción de sentido. De esta manera, lo ordinario urbano, recorrido y experimentado, se convierte en un espacio de intervención artística, reflexión crítica e intercambio de experiencias. La actividad en cuestión se configura, por lo tanto, como un procedimiento artístico cotidiano capaz de integrar estética, educación y acción social, evidenciando la potencia de lo cotidiano como territorio de invención, resistencia y creación de sentido.

2. Metodología:

La relevancia del proyecto reside en promover una experiencia de aprendizaje que articula teoría y práctica, permitiendo a los participantes percibir los museos y el arte urbano como herramientas de transformación social y de resignificación del espacio público. Construida de manera colectiva por los educadores autores de este artículo, quienes integran un grupo con diferentes formaciones y enfoques de investigación, la



propuesta pedagógica se mostró potente y multifacética, estructurándose a partir de un recorrido con paradas estratégicas para la percepción del espacio urbano y de obras de referencia (grafitis, mosaicos, músicas...) que dialogan con la historia y la diversidad cultural de la ciudad, conectando al público con narrativas históricamente marginadas.

Esta propuesta parte de una comprensión de la Educación Museal como un campo de prácticas y reflexiones que reconoce los museos como espacios de producción, intercambio y democratización de conocimientos. En consonancia con la Política Nacional de Educación Museal (PNEM), elaborada en Brasil a partir de un proceso participativo entre profesionales, investigadores y agentes del campo museal, comprendemos la acción educativa en los museos como una práctica comprometida con la participación social, la diversidad cultural, la accesibilidad y la construcción colectiva de sentidos. Desde esta perspectiva, la mediación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura como un proceso dialógico, crítico y situado.

Esta mirada dialoga también con la idea del artista brasileño Hélio Oiticica, quien afirma que “el museo es el mundo, es la experiencia cotidiana” (Oiticica, 2018), ampliando la comprensión del espacio museal más allá de sus límites físicos y reconociendo el territorio, las prácticas culturales y las experiencias sensibles como lugares de producción de conocimiento artístico y educativo. A partir de esta comprensión, la propuesta se aproxima a los debates de la Educación Artística al reconocer la experiencia estética como una forma de conocimiento y relación con el mundo. Las prácticas urbanas, las intervenciones visuales y los recorridos sensibles no son entendidos únicamente como objetos de observación, sino como procesos capaces de activar memorias, narrativas y formas de participación social.



Implicados en la proposición de enfoques pedagógicos multisensoriales, el equipo de educadores involucrados buscó adoptar una investigación de amplio espectro, que va más allá de la visualidad como perspectiva de mediación. En este sentido, decidimos también crear una *playlist* con músicas que se relacionaran con los temas abordados durante el recorrido. La curaduría de este contenido se realizó a partir de sugerencias colectivas durante la planificación de la actividad y permaneció abierta a posibles colaboraciones del público. El uso de las músicas también nos pareció fundamental como una estrategia de accesibilidad, con el fin de posibilitar que la participación en la actividad pudiera concretarse a partir de diversas percepciones del entorno urbano (visualidades, texturas, sonoridades, etc.). Así, la accesibilidad es comprendida no solamente como la incorporación de recursos específicos, sino como una dimensión metodológica de la participación, considerando las diferentes formas de relación con los espacios, los cuerpos y los conocimientos producidos durante la experiencia⁶.

A partir de esta perspectiva, la metodología de este trabajo se aproxima a un enfoque de investigación-acción, comprendiendo la práctica educativa como un proceso de producción de conocimiento situado, construido en interacción entre educadores, participantes y territorio. Desde esta comprensión, el conocimiento se construye a partir de la experiencia concreta de los sujetos involucrados, reconociendo los saberes cotidianos, las narrativas diversas y las relaciones sociales que atraviesan los territorios. Además, creemos en una perspectiva participativa y procesual de las prácticas artísticas y educativas (Helguera & Hoff,

⁶Esta comprensión está alineada con el modelo social de la discapacidad y con los marcos de derechos humanos establecidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y por la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Brasil, 2015).

2011)⁷, en la que las experiencias desarrolladas durante la mediación pueden ser entendidas como espacios de reflexión y construcción colectiva de conocimiento. Así, las preguntas, los diálogos y las respuestas emergentes durante la actividad orientaron la reflexión crítica sobre la práctica, y las observaciones registradas a lo largo del recorrido, junto con las intervenciones del público, componen el material analítico de este artículo.

3. Itinerario: paradas estratégicas y discusiones

3.1 Praça Mauá: ¿qué historias nos cuentan las calles?

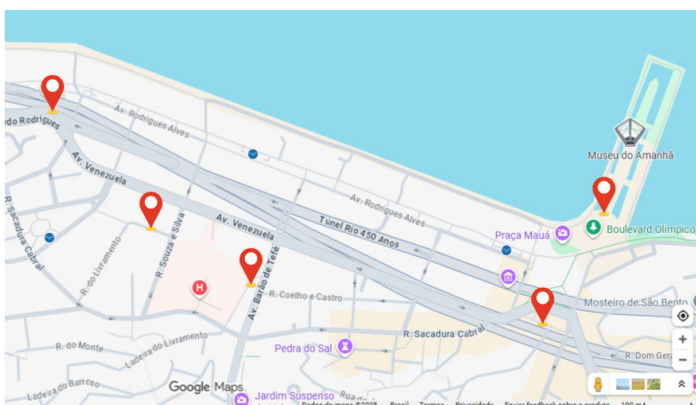


Figura n° 1 - Mapa de la región donde se realizó la actividad. En el mapa están señalados los puntos de parada. Fuente: Google Maps.

⁷Nos aproximamos a los estudios de Pablo Helguera y Mônica Hoff sobre la VIII Biental del Mercosur y la noción de arte socialmente comprometido, entendiendo que las prácticas artísticas se constituyen en la articulación entre arte, educación y acción social. Desde esta perspectiva, la participación no se limita a la implicación del público, sino que forma parte del propio proceso creativo, generando relaciones, experiencias y formas colectivas de producción de conocimiento.



Iniciamos la actividad en la Praça Mauá, frente al Museo del Mañana (Fig. 1), con una bienvenida al público y una contextualización inicial de la propuesta “El mañana se hace en la calle”, del proyecto “Museo en la Calle” y de la Primavera de los Museos (2023). En este momento inicial, dejamos que el público compartiera sus expectativas para esa mañana y aprovechamos para utilizar preguntas mediadoras con el fin de fomentar debates iniciales vinculados a las temáticas que pretendemos desarrollar: *¿A quiénes escuchan los museos cuando abordan a personas LGBTQIA+, indígenas, quilombolas y personas con discapacidad? ¿Dónde están estas personas en los museos? ¿Qué acervos representativos de sus culturas preservan? ¿Cómo son presentados a la sociedad? ¿Cómo pueden los museos contribuir a su reconocimiento y valoración? ¿Qué memorias son contadas por la calle? ¿Cómo ayudan las intervenciones callejeras en los debates públicos?*

Establecida una atmósfera acogedora, esencial para que el público se sintiera cómodo para el intercambio de saberes, iniciamos nuestro recorrido, conversando sobre la importancia de la producción y el mantenimiento de la memoria de estos grupos, así como sobre la necesidad de que sean humanizados dentro de los espacios museales, teniendo incluso protagonismo sobre sus propias narrativas. El público compartió con nosotros que se encontraba de vacaciones en esa ocasión, buscando programaciones de diferentes museos. A partir de allí, abordamos cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, las territorialidades y la democracia, compartiendo algunas percepciones sobre vivencias territoriales en la Praça Mauá. Acogiendo las vivencias del público, el diálogo se extendió también a otros territorios por los que solían circular en su vida cotidiana, de modo que elaboramos críticas contundentes sobre la falta de

accesibilidad en el entorno urbano en su conjunto. Como ya habíamos observado, la región es un gran espacio abierto donde faltan barandillas en los bordes, rodeados por la Bahía de Guanabara. Sin mencionar las vías públicas con muchas barreras y/o desniveles en las veredas, la ausencia total de pavimentos podotáctiles y de señalizaciones dirigidas a personas con discapacidad, entre otros.

3.2 Travesía del Liceo: ¿de qué maneras nos relacionamos con la Tierra?

Nuestra primera parada se realizó en la Travessa do Liceu, donde están instalados los mosaicos de la serie *Abya Yala*, del Ateliê Cosmonauta Mosaicos. La serie surgió a partir de la exposición DjaGuata Porã – Río de Janeiro indígena, realizada en el Museu de Arte do Rio (MAR), y comenzó a ser construida en 2021 por Natalia Reyes y John Souza. Los mosaicos retratan diversos pueblos a partir del concepto de *Abya Yala*, término que busca mantener vivas las culturas originarias de los territorios que conocemos como “continente americano”. Cada segmento del mural mide aproximadamente 2,5 metros y, en conjunto, suman cerca de 30 metros, en el que la dupla de mosaiquistas buscó expresar tanto la diversidad de estos pueblos como sus luchas comunes por tierra, territorio y reconocimiento cultural, resistiendo a las opresiones históricas.

Con diferentes técnicas de mosaico, los artistas buscaron crear, en el centro del mural, una integración entre las culturas y experiencias representadas, expresando la unión de los pueblos de las Américas (Fig. 2). Esta representación llamó la atención de una visitante, que preguntó por qué el mapa estaba al revés (Fig 3), y los educadores propiciaron una reflexión: “Si la Tierra es redonda,

¿quién instituyó lo que queda ‘arriba’ y lo que queda ‘abajo’?”, abriendo espacio para discutir convenciones sociales y la construcción y disputa de imaginarios.

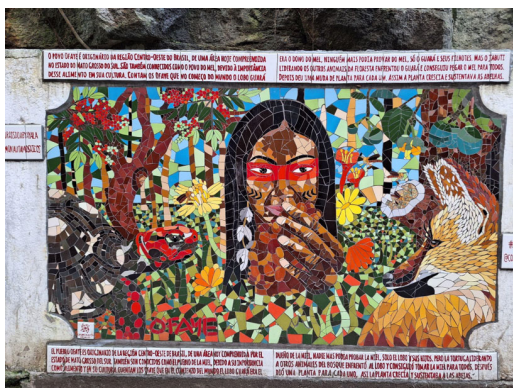


Figura n° 2- Mosaico de la serie Abya Yala que retrata a los pueblos indígenas y sus relaciones ancestrales y culturales con la naturaleza. Autoría: Ateliê Cosmonauta Mosaicos. Créditos de la imagen: Bianca Araujo.



Figura n° 3- Mosaicos de la serie Abya Yala con el mapa del continente americano invertido. Autoría: Ateliê Cosmonauta Mosaicos. Créditos de la imagen: Bianca Araujo

Los mosaicos también posibilitaron reflexiones sobre la relación entre culturas y territorios y las relaciones interespecies. Una de las personas presentes en la visita comentó sobre nuestra desconexión con la naturaleza, señalando que los niños reconocen marcas de galletas en el supermercado, pero no distinguen tomates de zapallitos. Llevando esta misma discusión al territorio en el que nos situábamos —el bioma de la Mata Atlántica— comentamos sobre la pitanga, cuyo árbol presente en los alrededores del museo suele pasar desapercibido para la población, aunque esta conozca la fruta a través de una serie de productos industrializados. Así, se destacó la necesidad de una educación crítica que valore los diferentes territorios y sus diversidades biológica y cultural.

Los mosaicos funcionaron como dispositivos de traducción simbólica —al mismo tiempo imagen y recorrido— permitiendo que el público experimentara lo que de Certeau (2000) define como la “invención de lo cotidiano”: la apropiación creativa de los espacios urbanos como práctica de resistencia y producción de sentido. En este sentido, los recorridos del grupo no solo revisitaron memorias colectivas, sino que crearon nuevas lecturas del espacio urbano, transformando el caminar en un gesto estético y político.

Como nos recuerda Geni Núñez (2021) en el artículo “*Dar cor da terra: etnocídio e resistência indígena*”, el concepto de “desarrollo” ha sido utilizado para justificar procesos de etnocidio y borramiento cultural de los pueblos indígenas. La autora propone la necesidad de un enfoque que valore las prácticas y los saberes indígenas, promoviendo un “envolvimiento⁸” más

⁸La elección de la palabra “envolvimiento” por parte de la autora adquiere un sentido adicional si recordamos que, en portugués, “desenvolvimento” (desarrollo) contiene el prefijo “des-”, que puede indicar negación o inversión. Desde esta perspectiva, algunas lecturas críticas interpretan el “des-



profundo y respetuoso con las culturas originarias. En este sentido, destacamos la densidad cultural de los pueblos indígenas en América Latina. Cerca de 45 millones de personas indígenas viven en esta región; este dato representa el 8,3 % de la población total, y se observa una mayor presencia en países como Bolivia, Guatemala, Perú y México. Esto significa también la presencia de 826 pueblos distintos, distribuidos desde el norte de México hasta la Patagonia, atravesando diferentes áreas geográficas, tales como la Amazonía, los Andes, el Caribe continental, la baja Centroamérica y Mesoamérica. Además, según el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), en la región latinoamericana se hablan 500 lenguas indígenas, y se estima que el 26 % de ellas se encuentra en claro peligro de desaparecer.

En consonancia con estas informaciones, discutimos la obligatoriedad, desde 2008, de la enseñanza de las culturas indígenas y afrobrasileñas en la educación básica⁹, señalando las lagunas en la formación docente y la persistencia del racismo institucional. Abordamos también la representación de los pueblos indígenas en exposiciones, como *Nhande Marandu*¹⁰, y realizamos

“envolvimiento” como un proceso de desvinculación de la naturaleza. En contraposición, “envolvimiento” remite a la idea de implicación, relación y vínculo con el entorno.

⁹La obligatoriedad fue establecida por la Ley n.º 11.645, del 10 de marzo de 2008, que modificó el artículo 26-A de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley n.º 9.394/1996), incorporando la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas e indígenas en los establecimientos de educación primaria y secundaria, tanto públicos como privados, de Brasil.

¹⁰La muestra “Nhande Marandu – Una historia de etnomedia indígena”, presentada entre el 11/11/22 y el 20/04/23, exhibió producciones contemporáneas de pueblos indígenas, con énfasis en los modos en que algunas comunidades experimentan las comunicaciones analógicas y digitales. Con curaduría de Anápuáka Tupinambá, Takumã Kuikuro, Trudruá Dorrico y Sandra Benites, la exposición presentó diversos lenguajes (fotos, videoclips, películas,



una reflexión sobre el estereotipo que se tiene de estos pueblos como algo del pasado frente a la realidad de culturas vivas que se transforman manteniendo sus tradiciones en el presente (y, más allá de las aldeas, también en contextos urbanos). Se enfatizó que la reflexión sobre estos temas no debe limitarse a las escuelas y los museos, sino que debe expandirse a las calles y a otros territorios de aprendizaje cotidiano, garantizando que el debate se fundamente en el conocimiento y en la capacidad de cuestionamiento.

Esta discusión sobre cultura, educación y comunicación nos llevó también a dialogar sobre las diferentes posibilidades de uso de la tecnología en la actualidad. Una de las personas presentes en la mediación mencionó haber visitado la exposición temporal “Celular 50: De la primera llamada a la próxima generación” y compartió sus percepciones acerca de lo que entendemos por tecnología y sus posibles usos positivos, en caso de que tengamos los instrumentos —materiales o inmateriales— para utilizarla de manera crítica. Tal diálogo nos llevó a algo aún más específico, como la producción de contenidos por influencers indígenas, personas con discapacidad, LGBTQIA+, así como otros casos en los que las personas utilizan las redes sociales para abordar temas de carácter político, cultural o social. Al igual que los medios digitales, la calle también puede considerarse un espacio de comunicación. Estamos en todo momento rodeados de anuncios, publicidades, carteles, vallas publicitarias, entre otras plataformas que nos transmiten contenidos y nos invitan a pensar sobre ciertos asuntos, aunque sea brevemente. ¿Estaremos ocupando estos

artes visuales, acervos de radios y libros) a partir de la producción de Denilson Baniwa, Ailton Krenak, Zahy Guajajara, Sallisa Rosa, Jaider Esbell, Gustavo Caboco, Brisa Flow, entre otros artistas y comunicadores contemporáneos.



canales de forma consciente y comprometida, movilizados por intereses colectivos?

En este sentido, el público aprovechó para preguntar a los educadores: “¿En qué aspectos o acciones de nuestra vida cotidiana nos percibimos ejerciendo la democracia, más allá de las votaciones?”. A partir de esta pregunta, el grupo de educadores pudo relacionar las prácticas cotidianas —artísticas, educativas y políticas— con la posibilidad de reivindicar visibilidad y voz en diferentes esferas sociales, ampliando el sentido de lo que significa ejercer la democracia en la vida cotidiana. Comentamos cómo habíamos entrado en contacto con algunos debates y referencias, y pudimos conversar sobre Educación Museal, mencionando otros proyectos en los que estamos involucrados. Lo interesante fue percibir una gran fluidez entre los temas, de modo que durante el recorrido desde la Travessa do Liceu hasta el Cais do Porto (Boulevard Olímpico/RJ), la playlist comenzó con “*Pitara / Ho Tihuli Ophe*”, canción de Dauá Puri, quien ese año fue uno de los colaboradores del proyecto “Clube da Horta”. En este sentido, mencionamos el proyecto estableciendo una relación con las discusiones ocurridas en la Travessa. Otras músicas que nos acompañaron en esta primera parada incluyen “*Fique Viva*” (Brisa Flow) e “*Indígena Futurista*” (Katu Mirim). Más adelante, una de las personas que estaba con nosotros en la mediación mencionó a una artista guaraní que había conocido a través de una actividad en el Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, y juntos identificamos que se trataba de Kae Guajajara, cuyas músicas también estaban presentes en nuestra playlist. Así, pusimos la canción “*Território Ancestral*” para acompañarnos hasta el siguiente punto de parada, reforzando la conexión entre la

caminata, el arte y las referencias culturales discutidas a lo largo del recorrido.

3.3 Cais do Valongo: ¿Cómo cuidar los recuerdos?

Y si en *“Indígena Futurista”* Katu Mirim canta que *“Nuestro pueblo nunca muere, la raíz nos salvará / ¡Hey! Aquí nunca fue suerte / La oscuridad tuve que iluminar / ¡Hey! Y me arrojaron del acantilado / Y tuve que aprender a volar / ¡Hey! Y me arrojaron a la hoguera / Pero me convertí en agua para apagarla / Y estoy de pie con fe / No me arrastraré / Mi muerte es lo que quieres / Pero no te la daré”*, en *“AmarElo”* Emicida reafirma: *“El año pasado morí / Pero este año no muero.”*. Ambas canciones dialogan con una preocupación que estuvo presente durante la mediación, especialmente en la parada en el Cais do Valongo: que ese lugar no fuera percibido únicamente como memoria de violencia, sino que pudiéramos escucharlo en su dimensión de resistencia e identidad. Así, cantamos juntos: *“Permite que hable yo, no mis cicatrices / Si esto va de vivencias, reducirme a la supervivencia / Es robar lo poco bueno que viví / Por fin, permite que hable yo, no mis cicatrices / Pensar que estos males me definen es el peor de los crímenes / Es dar el trofeo a nuestro verdugo y hacernos desaparecer”* (AmarElo)¹¹.

Así, la segunda parada se realizó en el Cais do Valongo. Ubicado en el barrio Saúde (RJ), el lugar forma parte desde marzo de 2017 de la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO, habiendo sido reconocido su valor histórico como memoria de la violencia contra la Humanidad, al mismo tiempo que es símbolo de resistencia,

¹¹Las canciones mencionadas en este párrafo son originales en portugués; la traducción fue realizada por las autoras.

libertad y herencia cultural. Se estima que, durante los más de tres siglos del régimen esclavista, Brasil recibió alrededor de cuatro millones de personas esclavizadas, de las cuales aproximadamente un millón pasó por el Cais do Valongo en apenas 40 años, convirtiéndolo en el puerto receptor de africanos esclavizados más grande del mundo.

En esta parada, una de las personas presentes durante la visita compartió con nosotros que tenía cierta familiaridad con el espacio, por haber participado anteriormente en muchas actividades culturales a lo largo del circuito de la Pequeña África¹². En ese momento, abordamos la historia de los quilombos más allá de su función como refugios contra la esclavitud, considerándolos también como espacios de sociabilidad, transmisión de conocimientos e innovación social. Destacamos cómo en ellos se desarrollaban prácticas comunitarias, económicas y educativas que aseguraban la supervivencia colectiva y la preservación de tradiciones culturales. De este modo, trazamos paralelos con las favelas contemporáneas, territorios de resistencia donde, a pesar de las diferentes circunstancias históricas, también es posible percibir la construcción de redes de apoyo mutuo, la creatividad frente a las adversidades urbanas y la producción de cultura y memoria local, configurando espacios que desafían las narrativas hegemónicas sobre la marginalidad.

¹²La Pequeña África es el área formada por los barrios de Saúde, Gamboa y Santo Cristo, en la zona portuaria de Río de Janeiro. Este territorio, hoy también de interés turístico, concentra un importante patrimonio afrobrasileño y ha sido habitado mayoritariamente por población negra. Allí se encuentran sitios emblemáticos como el Muelle de Valongo (Patrimonio de la Humanidad), el Cementerio de Pretos Novos, los morros de Conceição y Providência, y la Pedra do Sal, un lugar clave en el origen del samba. El término fue acuñado por el sambista Heitor dos Prazeres (1898–1966).

También hablamos sobre tecnologías de comunicación creadas por los pueblos africanos (como es el caso de los Adinkra, que serían retomados más adelante en otra parada de nuestro recorrido) y tuvimos la oportunidad de escuchar canciones como *“Nosso Grito”* (Fundo de Quintal), *“Banho de Folhas”* (Luedji Luna), *“Rap do Silva”* (MC Serginho), *“Ogum”* (Zeca Pagodinho), *“O Show Tem Que Continuar”* (Arlindo Cruz) y *“Tá Escrito”* (Grupo Revelação). En este sentido, captamos el sentido de “escuchar” tal como lo plantean los autores Leda Maria Martins (1997) y Ailton Krenak (2019), quienes nos enseñan, respectivamente, que *“Escuchar es una forma de performance, un acto de cuerpo presente en la memoria y en el tiempo.”* y *“Es dejarse afectar por lo que el otro dice, es reconocer que el otro existe y que su palabra tiene valor.”*

La conversación y el recorrido continuaron, ampliando la discusión sobre producciones artísticas realizadas en la calle y para la calle, entendidas como posibilidades de ocupación y revitalización de espacios urbanos. Murales, grafitis e intervenciones transforman el espacio público en un lugar de expresión colectiva, resistencia y memoria social, cuestionando desigualdades y promoviendo visibilidad para grupos marginados. Como canta el rapero Emicida *“La calle somos nosotros¹³”* en la canción *Triunfo*, recordando que el espacio público se construye y se apropia colectivamente, siendo escenario de creación, resistencia y ejercicio cotidiano de la ciudadanía.

¹³En el texto original en portugués, la frase es “A rua é nós”, con concordancia y ortografía que no corresponden a la norma estándar. Se trata de una elección que subraya, también en la forma, la idea de que las personas se identifican y se incorporan a la calle como espacio de vida, resistencia y creación colectiva.

3.4 Boulevard Olímpico: ¿cómo se relacionan la Ciencia y el Arte?

Assim, optamos por adelantar nossa passagem pelo Boulevard Olímpico¹⁴, dado que el público expresó su deseo de ver los grafitis presentes en el lugar. El trayecto, que cuenta con alrededor de 43 grafitis entre la Praça Mauá y el final del paseo público (después del AquaRio), conforma el Museo de Arte Urbano del Puerto (MAUP). Entre los grafitis observados, el que generó mayor profundización fue el de Meton Joffily, donde peces más pequeños sirven de alimento a los más grandes, hasta que todos son devorados por un tiburón de basura. Aunque se trate de problemas de alcance mundial, la mediación se centró en el territorio de la Baía de Guanabara, que enfrenta desafíos ambientales significativos. Diariamente, cerca de 90 toneladas de residuos son vertidas en la bahía, provenientes de siete municipios de la región metropolitana de Río de Janeiro. Además, aproximadamente 1.000 millones de litros de lixiviado son vertidos en la bahía anualmente, contribuyendo a la degradación de sus ecosistemas. A continuación, nos dirigimos hacia el Moinho Fluminense.

3.5 Moinho Fluminense¹⁵: el tiempo es espiral

La cuarta parada tuvo lugar en el Moinho Fluminense, donde observamos los Adinkra, símbolos creados por los pueblos Akan,

¹⁴Desde 2016, cuando Río de Janeiro recibió los Juegos Olímpicos, se inauguró la Orla Conde, que los cariocas denominaron Boulevard Olímpico.

¹⁵El Moinho Fluminense fue la primera fábrica de molinda de trigo en Brasil. Inaugurado en 1887, el edificio está situado en la región portuaria de Río de Janeiro y forma parte de la historia de la ciudad y del país. Además de su relevancia para el comercio nacional, la arquitectura de la fábrica conserva la memoria de numerosos acontecimientos históricos.



que representan un conocimiento y una tecnología ancestral africana, actuando en el ámbito del lenguaje. Al expresar valores tradicionales, ideas filosóficas, códigos de conducta y normas sociales, al representar animales, seres humanos, objetos artesanales, cuerpos celestes, plantas e ideas abstractas, los Adinkra articulan pasado, presente y futuro. Originalmente utilizados en ceremonias fúnebres, los símbolos han experimentado cambios en sus usos a lo largo del tiempo y se han difundido por el mundo, apareciendo en contextos menos formales, en ropa, joyas, objetos y paredes, incluso en Brasil. En nuestro recorrido, nos encontramos con los Adinkra en grafitis (Fig. 4) realizados por la artista Amora Moreira, que nos ayudaron a promover reflexiones sobre la continuidad cultural y las posibilidades de futuros compartidos.

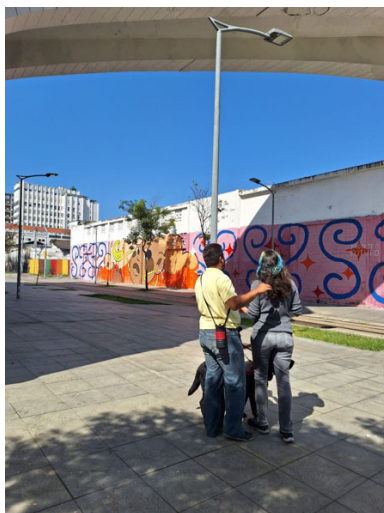


Figura n° 4- Una dupla de educadores y un perro guía en entrenamiento se encuentran frente a los Grafitis al fondo con símbolos Adinkras realizados por la artista Amora Moreira. Créditos de la imagen: Bianca Araujo.

Al llegar al Moinho, nos encontramos con muros que exhibían las frases: *“vuelve al pasado”, “vive el presente” y “proyecta el futuro”*. Ante ellas, una participante del encuentro comentó que le resultaba difícil seguir esa lógica, ya que al pensar en el pasado sentía arrepentimiento y al pensar en el futuro sentía ansiedad.

Le señalamos que, minutos antes, ya había compartido experiencias en ciudades y museos que había visitado en el pasado (incluyendo un relato apasionado sobre su primera visita a un museo durante la adolescencia), se había expresado y emocionado en el tiempo presente y había proyectado deseos para el futuro (sobre otros lugares por conocer o visitar). Así, evidenciamos que el tiempo no se da de manera lineal rígida, sino como un entrelazamiento continuo de experiencias. En este contexto, analizamos la Sankofa, símbolo que puede representarse mediante un pájaro que mira hacia atrás, en un sentido de *“volver para recuperar”*, enseñándonos la importancia de aprender del pasado para construir el presente y proyectar futuros posibles. La participante reconoció el símbolo y compartió que, desde que lo conoció, comenzó a observarlo en diversos lugares (portones, rejas, estampados, tatuajes), conectando su experiencia personal con la memoria y la ancestralidad.

Seguimos la observación de los grafitis de Amora Moreira¹⁶, conocida como Amorinha. En su trabajo, ella crea obras que mezclan graffiti, arte digital, fotografía, ilustración y animación, articulando referencias del cotidiano, de la cultura Hip Hop y de la

¹⁶Amora Moreira se autodefine como una “muestreadora visual” de Río de Janeiro, término que refiere a su práctica creativa. A partir de ella, se apropia de diversos materiales que consume y experimenta con el fin de estudiarlos y producir algo “nuevo” que, al mismo tiempo, preserve y honre el original como una forma de memoria. Para saber más: <https://amoramoreira.myportfolio.com/sobre>.



memoria afrobrasileña. Según la artista, su práctica constituye una reverencia a los orígenes y una evocación de memorias; es una forma de “remixar” presente, pasado y futuro para poder contar historias. Estas reflexiones dialogan con los trabajos de Leda Maria Martins, quien, en su obra *Afrografías de la Memoria* (1997), analiza la textualidad oral afrobrasileña y recrea la historia de las Hermandades y de los Reinos Negros, demostrando cómo palabras, colores, sonidos y gestos pueden transmitir valores, cosmovisiones y memorias ancestrales. Tanto la práctica artística de Amorinha como los estudios de Leda Maria Martins refuerzan la importancia de comprender el pasado y las ancestralidades para imaginar y construir futuros compartidos, haciendo eco de la experiencia vivida en el Moinho a través de los Adinkra. Así, nos quedamos con la pregunta mediadora: “¿Qué palabras, términos y símbolos representan el Mañana que nos gustaría vivir?”

3.6 Praça Mauá: nunca es tarde para volver y percibir lo que quedó atrás.

Durante el recorrido de regreso al museo, al observar algunos edificios por el camino, conversamos sobre el *pixo* como firma y otras estrategias para hacerse visible, reconocido y escuchado en el espacio urbano. Discutimos las relaciones entre arte y activismo, considerando cómo la intervención visual en el territorio puede ser también una forma de resistencia y afirmación de presencia. Comprendimos que ninguna teoría es neutra o universal, partiendo siempre de una posición social, histórica y cultural, siendo inseparable de su contexto. La teoría es entonces algo que no nace en el vacío, sino en las experiencias, trayectorias, identidades, en un conjunto de vivencias, recorridos y desplazamientos que moldean la manera de pensar y teorizar.



Como afirma Bell Hooks (2019) en el libro *“Olhares Negros”*: *“La teoría siempre se escribe desde un ‘dónde’, y ese ‘dónde’ es menos un lugar que itinerarios”*.

En este sentido, también pudimos incorporar las reflexiones propuestas por el artista, cineasta y activista Victor Di Marco (2020), en *Capacitismo: el mito de la capacidad*. El autor problematiza cómo el cuerpo con discapacidad ha sido históricamente moldeado por discursos médicos y normativos que determinan quién es considerado “capaz” o “incapaz”, produciendo invisibilizaciones y borrados simbólicos. Di Marco señala que su propia trayectoria de aceptación estuvo profundamente atravesada por la manera en que la medicina trataba su cuerpo, evidenciando que el diagnóstico no es neutro, sino una construcción que define modos de ser reconocido o silenciado. En sus obras, Victor aborda la intersección entre discapacidad, sexualidad e identidad. Cuestiona las normas sociales que marginan cuerpos considerados “fuera del estándar”, proponiendo una reflexión sobre cómo dichas normas afectan la percepción de la sexualidad de las personas con discapacidad, destacando cómo la sociedad frecuentemente niega la sexualidad de estas personas.

Estas reflexiones se articularon con las discusiones sobre democracia realizadas a lo largo del recorrido, y también se conectan con uno de los grafitis observados en el Armazém 7 del Cais do Porto, frente al AquaRio. Se trata de uno de los murales de la artista Rafa Mon, que retrata a la propia artista junto a su hijo Davi, ambos activistas de la causa LGBTQIA+. Debido a la temática, el grafiti tuvo dificultades para encontrar un lugar donde pudiera realizarse, hasta que finalmente fue pintado en el Boulevard Olímpico.



Allí, inmersos en la discusión, también nos vimos impulsados a reflexionar al ritmo de los versos de tres artistas musicales de la escena contemporánea. Urias, en *Diaba*, canta “*Vão ter que me engolir por bem ou por mal, agora que eu atingi escala mundial*”¹⁷, revelando el reconocimiento de sus derechos a partir de su música y ascenso social. Existe algo similar cuando IZA, a través de su melodía y sus versos poéticos, también reivindica el protagonismo de su propia vida —“*dueña de sí misma*”—, una mujer negra nacida en la Zona Norte de Río de Janeiro que utiliza la música como forma de expresión y construcción de identidad. Por último, no podríamos dejar de incluir en este diálogo los versos rimados de Linn da Quebrada, quien evoca vivencias de su subjetividad y trayectoria con su “*manto de coraje*”.

Conclusión:

En diálogo con Michel de Certeau (2000), comprendimos que las prácticas descritas configuran “artes de hacer” que transforman el espacio urbano en un territorio educativo y poético. Del mismo modo, bell hooks (2019) nos recuerda que toda teoría es situada: nace de un lugar, de un cuerpo, de un recorrido. “*El mañana se hace en la calle*” reafirma, por lo tanto, el cotidiano como espacio de creación de sentido, donde la escucha, el cuerpo y el territorio producen saberes que tensionan fronteras entre arte, educación y política.

A través de esta mediación, evidenciamos cómo la ocupación de los espacios públicos convierte la vida urbana cotidiana en un territorio de aprendizaje, reflexión y creación estética. Cada parada del recorrido entrelazó narrativas históricas y culturales, esti

¹⁷“*Tendrán que tragarse lo que digo, para bien o para mal, ahora que he alcanzado escala mundial*”



mulando la escucha, el diálogo y la experiencia sensible. La experiencia mostró que, al combinar educación museal y procedimientos artísticos cotidianos, podemos reforzar aprendizajes significativos, conectando historia, memoria, ancestralidad y cultura local con prácticas de compromiso social y activismo.

A lo largo del recorrido, mosaicos, grafitis y símbolos visuales emergieron como dispositivos de traducción simbólica, permitiendo que el público experimentara directamente la *“invención de lo cotidiano”* de Certeau: la apropiación creativa del espacio urbano como gesto de resistencia y resignificación.

De este modo, la propuesta aquí presentada buscó valorar narrativas históricamente marginadas, resaltando la importancia de considerar la diversidad, la accesibilidad, la territorialidad y las referencias culturales contemporáneas. Así, lo cotidiano se revela como un espacio de experimentación, resistencia y democratización cultural — un lugar donde lo sensible se convierte en conocimiento y lo común en potencia creadora.

En síntesis, el “mañana” — tantas veces concebido como una promesa distante — se teje en las calles que recorreremos hoy. El caminar colectivo y el rediseño simbólico de los recorridos urbanos no son gestos meramente figurativos: son actos estéticos, pedagógicos y políticos, abiertos a la escucha de los territorios y de las trayectorias diversas.

Agradecimientos:

Agradecemos a los demás colegas del Programa de Educación del Museo del Mañana, quienes construyeron con nosotros la planificación y la ejecución de esta actividad, al público que nos acompañó durante el recorrido y también a los artistas responsables de las obras observadas en la actividad. Registramos asimis



mo nuestro agradecimiento a la CAPES¹⁸ por el apoyo brindado a través de la beca de maestría de una de las autoras.

Referencias:

- Alonso, J. (2018). *A diversidade dos povos indígenas na América Latina*. DW. <https://www.dw.com/pt-br/a-diversidade-dos-povos-ind%C3%ADgenas-na-am%C3%A9rica-latina/g-45036962>
- Amora Moreira. (s. f.). *Sobre la artista*. Recuperado em 6 de junho de 2026, de <https://amoramoreira.myportfolio.com/sobre>
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União.
- Certeau, M. de. (2000). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (M. Sampaio, Trad.). Vozes.
- Di Marco, V. (2020). *Capacitismo: O mito da capacidade*. Letramento.
- Emicida. (2009, September 2). *Emicida – Triunfo* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YMJOmluUwiM>
- Helguera, P., & Hoff, M. (Orgs.). (2011). *Pedagogía en el campo expandido*. Fundación Bial de Artes Visuales del Mercosur. https://www.aliciaherrero.org/espaniol/textos/Pedagogia_no_campo_expandido.pdf

¹⁸Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) es una fundación vinculada al Ministerio de Educación de Brasil responsable de evaluar, fomentar y garantizar la calidad de los programas de posgrado en Brasil

- hooks, b. (2019). *Olhares negros: Raça e representação* (S. Borges, Trad.). Editora Elefante.
- Instituto Brasileiro de Museus. (2024, agosto 23). *Ibram divulga o texto de referência do tema da 18ª Primavera de Museus*. Gov.br._
<https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/noticias/ibram-divulga-o-texto-de-referencia-do-tema-da-18a-primavera-de-museus>
- INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2017.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (s. f.). *Sítio arqueológico Cais do Valongo – Rio de Janeiro (RJ)*.
<https://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Larkin Nascimento, E., & Gá, L. C. (Eds.). (2022). *Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos*. Cobogó.
- Luiz, J. S. (2021). *Entre o universal e o acessível na zona portuária do Rio de Janeiro: Estudo da acessibilidade na Praça Mauá* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense].
https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/26725/Disseracao_Jessica_Siqueira_Luiz.pdf
- Luiz, J. S. (2022). Turismo e acessibilidade na zona portuária do Rio de Janeiro: Estudo da Praça Mauá. *Brazilian Journal of Development*, 8(8), 57951–57966.
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/51276/38478>
- Martins, L. M. (1997). *Afrografias da memória: O reinado do Rosário no Jatobá*. Editora Perspectiva.



Museu de Arte do Rio. (s. f.). *Dja Guata Porã: Rio de Janeiro indígena*.

<https://museudeartedorio.org.br/programacao/dja-guata-pora-rio-de-janeiro-indigena/>

Núñez Longhini, G. D. (2021). Da cor da terra: Etnocídio e resistência indígena. *Revista Tecnologia & Cultura, edição especial*, 65–73.

http://www.cefet-rj.br/attachments/article/195/revista_especialPPRER.pdf

Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Organização das Nações Unidas.

O dado: O quanto é importante a presença indígena na América Latina? (2019). *Somos Iberoamérica*.

<https://somosiberoamerica.org/pt-br/temas/indigenas-pt-br/o-dado-o-quanto-e-importante-a-presenca-indigena-na-america-latina/>

Oiticica, H. (2018). *Aspiro ao grande labirinto*. Editora Ubu.

PIPA Prize. (s. f.). *Amora Moreira (Amorinha)*.

<https://www.pipaprize.com/amora-moreira-amorinha/>



Arte, identidad y territorio: reflexiones desde una intervención mural en un contexto barrial

Adriana María Vera Aguinaga ¹

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia de educación artística comunitaria desarrollada en el Asentamiento Humano Cerro San Cosme, ubicado en el distrito de La Victoria, Lima. La propuesta se llevó a cabo con adolescentes entre 13 y 16 años, en el marco de un proyecto impulsado desde Casa Turuleka, y tuvo como eje la intervención mural del territorio a partir de la cultura visual barrial.

La experiencia consistió en la realización de talleres de artes plásticas orientados al muralismo y al lettering chicha, articulados con la construcción colectiva de un mural que narra el origen y la historia del barrio, reconocido como uno de los asentamientos humanos emblemáticos de los procesos de expansión urbana popular en Lima y punto inicial de la migración de provincia a Lima. La propuesta se desarrolló en el contexto de la conmemoración de los 79 años del asentamiento, con el objetivo de fortalecer la identidad barrial y la apropiación simbólica del territorio por parte de las adolescencias.

Desde un enfoque cualitativo y mediante la sistematización de la experiencia, el artículo analiza el proceso pedagógico-artístico, el uso del territorio como aula y el reconocimiento de saberes visuales propios de la cultura de la calle. Asimismo, se reflexiona sobre el mural como dispositivo pedagógico y sobre el potencial de la educación artística comunitaria para generar procesos de memoria, participación y construcción identitaria en contextos barriales.

¹ Educación, protagonismo y arte – EPA PERÚ - adrianam.vera@gmail.com



Palabras clave: Educación artística comunitaria; muralismo comunitario; identidad; intervención territorial; cultura visual; adolescencias.

Abstract

This article reflects on a community based arts education experience developed in the Cerro San Cosme Human Settlement, located in the district of La Victoria, Lima. The proposal was carried out with adolescents between 13 and 16 years old, within the framework of a project promoted by Casa Turuleka, and focused on the mural intervention of the territory through local visual culture.

The experience consisted of plastic arts workshops oriented toward muralism and Chicha lettering, combined with the collective construction of a mural-based visual narrative that narrates the origin and history of the neighborhood, recognized as one of the oldest human settlements in the country and a starting point of internal migration from the provinces to Lima. The project was developed in the context of the 79th anniversary of the settlement, with the aim of strengthening neighborhood identity and the symbolic appropriation of the territory by adolescents.

From a qualitative approach and through the systematization of the experience, the article analyzes the pedagogical-artistic process, the use of the territory as a classroom, and the recognition of visual knowledge rooted in street culture. It also reflects on the mural as a pedagogical device and on the potential of community arts education to generate processes of memory, participation, and identity construction in urban neighborhood contexts.

Keywords: community arts education; community muralism; identity; territorial intervention; visual culture; adolescence

Introducción

En la educación artística, los debates contemporáneos se ciñen a cuestionar los saberes legitimados en una institucionalidad educativa y las prácticas culturales que emergen en territorios popula



res. En muchos contextos barriales, las manifestaciones visuales del entorno (como carteles, murales, pintas, lettering chicha) suelen ser leídas desde miradas academicistas o estigmatizantes, quedando fuera del campo de lo pedagógico y artístico, a pesar de su presencia en la vida cotidiana y los procesos de construcción identitaria de las comunidades. (véase imagen 1)



Mural comunitario que representa al cantante Lorenzo Palacios “Chacalón” junto a un futbolista reconocido de Alianza Lima, equipo del distrito de La Victoria, como parte de las referencias culturales populares y deportivas que forman parte de la identidad barrial y la memoria visual del territorio. (imagen 1)

Fuente: Archivo de Casa Turuleka, 2025.

El artículo analiza una experiencia de educación artística comunitaria desarrollada en el Asentamiento Humano Cerro San Cosme, ubicado en La Victoria, Lima, territorio reconocido por su relación con los procesos de migración interna hacia la capital. La experiencia fue impulsada desde Casa Turuleka, centro cultural comunitario con más de quince años de trabajo territorial, y contó con la participación de adolescentes entre 13 y 16 años en el marco de la conmemoración de los 79 años del barrio.



La propuesta pedagógica artística se centró en la realización de murales comunitarios y en el uso de lettering chicha como lenguaje visual, articulados a la construcción de una historieta mural previamente elaborada por los docentes, que narra el origen y la historia del territorio, derivada de la narrativa y testimonios de fundadores y vecinos/as de la comunidad. A partir de talleres de técnicas de arte plástico, dibujo y pintura, se buscó propiciar procesos de reconocimiento de la cultura visual barrial, fortalecer la identidad y la apropiación simbólica del espacio por parte de las adolescencias.

El presente artículo tiene como objetivo analizar cómo una experiencia de educación artística comunitaria basada en el muralismo y el lettering chicha contribuye a procesos de construcción identitaria y apropiación simbólica del territorio en adolescentes de Cerro San Cosme.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante la sistematización de experiencias, entendida como un proceso metodológico de reconstrucción, interpretación crítica y producción de conocimiento a partir de una práctica situada (Jara Holliday, 2018). Esta perspectiva permitió analizar la experiencia artística comunitaria no solo como un conjunto de actividades realizadas, sino como un proceso pedagógico, cultural y territorial del cual emergen aprendizajes, reflexiones y conocimientos sobre la educación artística comunitaria.

La experiencia fue desarrollada durante el año 2025 en Casa Turuleka, ubicada en el Asentamiento Humano Cerro San Cosme, La Victoria, Lima. Participaron adolescentes entre 13 y 16 años resi



dentes del territorio, quienes formaron parte de talleres de artes plásticas, muralismo y lettering chicha.

Para la recuperación y análisis de la experiencia se emplearon diversas técnicas de registro cualitativo, entre ellas la observación participante, el registro fotográfico de los procesos y productos artísticos, notas de campo elaboradas durante los talleres, conversaciones informales con participantes y miembros de la comunidad, así como registros de los recorridos territoriales realizados posteriormente.

El análisis se desarrolló mediante un proceso de categorización temática de los registros obtenidos, identificando núcleos de sentido vinculados con territorio, identidad barrial, cultura visual, cosmovisión barrial, participación adolescente y mediación pedagógica. Asimismo, se realizó una triangulación de fuentes articulando los registros de observación participante, fotografías del proceso artístico, producciones visuales elaboradas por los adolescentes y testimonios recogidos durante la experiencia. Esta articulación permitió contrastar las distintas evidencias del proceso y comprender las transformaciones pedagógicas y simbólicas generadas a partir de la intervención mural.

La investigadora forma parte del equipo impulsor de Casa Turuleka y participa como mediadora cultural y responsable del acompañamiento comunitario del proceso, por lo que la sistematización se desarrolla desde una perspectiva situada, reconociendo la relación directa con el territorio estudiado.

El territorio como aula: educación artística y cosmovisión barrial

Pensar el territorio como aula implica reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se encapsulan en espacios escolares llamados formales, ni se restringen a aulas cerradas, sino que



se producen en relación con contextos socioculturales en los que las personas habitan. Desde esta perspectiva, la educación artística adquiere un carácter situado en tanto se va construyendo con las prácticas de memoria, lenguaje visual y formas en que se relacionan los territorios. En los contextos barriales, estas experiencias pedagógicas se vinculan estrechamente con la vida cotidiana, la producción simbólica colectiva y las estéticas que emergen del espacio público configurando modos únicos de aprender y crear.

Autores como Freire (2014) proponían que el aula se extiende más allá de un espacio cerrado, se expande hacia territorios donde se desarrolla la vida social, en diálogo individual y colectivo con la realidad y el entorno, por su parte Acaso (2018) propone una educación artística que dialogue con las imágenes y prácticas culturales que circulan en la vida cotidiana, ampliar el aula hacia los espacios cotidianos. Desde estas miradas, el territorio barrial puede comprenderse como un aula expandida, en la que los lenguajes visuales presentes en el espacio público, se constituyen en contenidos pedagógicos situados

En este marco, la presente investigación propone la noción de **cosmovisión barrial** como una categoría conceptual emergente construida a partir de la sistematización de la experiencia desarrollada en Cerro San Cosme. Esta noción busca comprender el conjunto de sentidos, saberes, memorias e imaginarios que las comunidades construyen en relación con su territorio. Esta cosmovisión se expresa en las prácticas visuales del barrio, en los relatos que circulan de generación en generación, en la transmisión oral, los juegos y las formas de apropiación simbólica del espacio público. Desde la mirada de la educación artística reconocer la cosmovisión barrial implicaría valorar estos lenguajes y narrativas como formas legítimas de conocimiento que son capaces de activar procesos



pedagógicos vinculados a la identidad, memoria colectiva y la participación comunitaria.

Cultura visual barrial y estéticas de la calle

La cultura visual barrial se configura por imágenes, signos y lenguajes gráficos que circulan en el espacio público y forman parte de lo cotidiano en las comunidades. Carteles, murales, anuncios, pintas, tipografías populares que constituyen un discurso visual que comunica la identidad y formas de habitar este territorio. Estas estéticas de la calle, suelen ser relegadas por ciertos círculos de artistas o institucionales que desestiman lo popular, urbano y/o colectivo no podría catalogarse como expresión artística legítima.

Desde una perspectiva cultural, García Canclini (1990) plantea que las culturas contemporáneas configuran estrategias de intersección entre culturas populares, urbanas y de masas, donde las prácticas visuales urbanas expresan formas de producción de sentido que trascienden categorías tradicionales dispuestas en el arte y la cultura. En esta misma línea Rivera Cusicanqui (2015), propone comprender las imágenes producidas en contextos populares como formas de memoria viva que contienen historias, luchas, identidades, lo celebrado, lo vivido; la imagen trae consigo la experiencia colectiva, que no siempre se expresa mediante el lenguaje escrito o académico.

Bajo estos enfoques, los murales barriales pueden leerse como dispositivos simbólicos de memoria y encuentro comunitario. Por ejemplo, murales de aquellos que representan a vecinos fallecidos no solo cumplen una función estética es memoria viva, formas de llevar el duelo y encuentro comunitario con su presencia en el entorno, por esta razón suelen ser respetados y preservado hasta que el deterioro propio del muro lo permite. De este modo, la cul



tura visual barrial se constituye como una expresión de cosmovisión territorial, donde el espacio público se convierte en soporte de memoria, identidad y sentido comunitario.

El muro, lejos de constituir un soporte pasivo para una intervención estética, funciona como un territorio de inscripción simbólica donde las comunidades narran su existencia, preservan memorias y disputan las formas oficiales de representación. Desde esta perspectiva, el muralismo comunitario puede comprenderse como una práctica histórica mediante la cual diversos grupos sociales han hecho visible su presencia, sus luchas y sus relatos colectivos.

La práctica pedagógica situada: muralismo comunitario en Cerro San Cosme

Contexto territorial y educativo

En el año 2025, la comunidad se aproximaba a la conmemoración de sus 79 años de fundación, hecho que dotó a la experiencia de un fuerte carácter simbólico y memorial. El Asentamiento Humano Cerro San Cosme, ubicado en el distrito de La Victoria, Lima, (véase imagen 2) es reconocido como uno de los asentamientos humanos emblemáticos de los procesos de expansión urbana popular en Lima y constituye un punto emblemático de los procesos de migración interna del Perú hacia la capital durante el siglo XX (Matos Mar, 1957)



Vista del Asentamiento Humano Cerro San Cosme, mostrando la única vía de acceso en moto que conduce hacia la parte alta del cerro, evidenciando las condiciones de movilidad y la configuración territorial del espacio barrial. (imagen 2) Fuente: Archivo de Casa Turuleka, 2025.

La experiencia fue impulsada desde Casa Turuleka, un centro cultural comunitario con más de quince años de trabajo sostenido en la cima del cerro, orientado a la promoción de la lectura, juego, el arte y la educación comunitaria con niñas, niños, adolescentes y familias del barrio. En este contexto, la educación artística se concibe como una práctica situada, vinculada al territorio y a las problemáticas, lenguajes y saberes que lo atraviesan. (véase imagen 3)



Fachada de la Casa Turuleka, espacio cultural comunitario ubicado en el Asentamiento Humano Cerro San Cosme, dedicado a procesos de educación artística, lectura y participación cultural con niñas, niños y adolescentes del barrio. (imagen 3)
Fuente: IRTP

Según el Instituto Nacional de Radio y Televisión del Perú (IRTP, 2025), la Casa Turuleka se ha consolidado como un espacio cultural comunitario que promueve el arte y la participación de niñas, niños y adolescentes en el cerro San Cosme. La propuesta estuvo dirigida a un grupo de adolescentes entre 13 y 16 años, residentes del propio asentamiento humano, quienes participaron activamente en talleres de arte plástico, dibujo y pintura, así como en la realización de murales comunitarios. La elección de trabajar con adolescencias respondió a la intención de fortalecer procesos de identidad barrial en una etapa vital marcada por la construcción de pertenencia, el reconocimiento del entorno y la apropiación simbólica del espacio público.

En este marco, el territorio fue asumido no solo como escenario de intervención, sino como aula expandida y dispositivo pedagógico, la experiencia se inscribió en una concepción de educación artística comunitaria que reconoce al contexto territorial como fuente legítima de conocimiento y producción simbólica.



Desarrollo de los talleres: procesos, aprendizajes y dinámicas de creación

Durante el desarrollo de los talleres de arte plástico, dibujo y pintura, se evidenciaron procesos de aprendizaje progresivos en las y los adolescentes participantes, quienes inicialmente se aproximaron a la propuesta desde una relación más espontánea con el dibujo, asociada principalmente a la experiencia escolar previa o a la práctica cotidiana de copiar imágenes. Sin embargo, a medida que avanzaron las sesiones, se fue consolidando una comprensión más consciente del lenguaje visual, especialmente en relación con el muralismo comunitario y el lettering chicha como formas de expresión situadas en el territorio.

En términos de reacción, las y los adolescentes mostraron un interés creciente por la posibilidad de representar su propio barrio, especialmente cuando se abordó la historia de Cerro San Cosme y los relatos de migración que dieron origen a la comunidad. Este elemento generó procesos de identificación emocional con la propuesta, ya que no se trataba de representar un tema externo, sino de construir imágenes vinculadas a sus propias vivencias familiares y barriales. En varios casos, surgieron comentarios espontáneos relacionados con historias contadas por sus abuelos o vecinos, lo que permitió integrar la memoria oral al proceso creativo.

Uno de los principales desafíos observados fue la dificultad inicial para trasladar ideas abstractas a composiciones visuales organizadas en el formato de historieta mural. Las y los adolescentes tendían a concentrar múltiples elementos en un solo espacio sin jerarquización visual, lo que requirió un acompañamiento pedagógico centrado en la noción de secuencia, viñeta y narrativa visual. Este proceso no se abordó desde la corrección técnica estricta,



sino desde la exploración guiada, promoviendo que comprendieran el mural como una construcción narrativa por partes.

Algunos adolescentes tenían experiencia de procesos anteriores, el error fue incorporado como parte del aprendizaje, especialmente en el proceso de pintado sobre muro, donde la escala y la textura del soporte generaron nuevas formas de adaptación técnica.

La toma de decisiones respecto a colores, personajes y composición fue uno de los momentos más significativos del proceso pedagógico, ya que se trabajó de manera colectiva. Las y los participantes discutían activamente qué tonalidades representaban mejor la identidad del barrio, asociando colores cálidos a la idea de comunidad y pertenencia, mientras que otros proponían gamas más contrastantes vinculadas a la diversidad del territorio. En cuanto a los personajes, se priorizó la construcción de figuras simbólicas basadas en relatos locales, especialmente la figura del migrante fundador, que fue representada como eje narrativo de la historieta mural. Esta dinámica de creación colectiva permite comprender el mural no únicamente como un producto artístico final, sino como un espacio de negociación simbólica donde las y los adolescentes construyen sentidos sobre su propio territorio. En este proceso, la práctica artística se aproxima a la educación dialógica planteada por Freire (2014), donde el aprendizaje surge del intercambio entre los saberes de los participantes y la lectura crítica de su realidad cotidiana. De este modo, la producción visual no funciona como una actividad complementaria, sino como una forma de interpretar y transformar la experiencia de habitar el barrio.

Este proceso de toma de decisiones colectivas permitió que la práctica artística no se redujera a una actividad técnica, sino que se constituyera en un espacio de negociación simbólica, donde las y los adolescentes ejercieron su capacidad de deliberación, construcción de acuerdos y representación de su entorno. De este



modo, el taller funcionó como un espacio de formación en educación artística comunitaria, donde el aprendizaje del lenguaje visual estuvo directamente articulado con la construcción de identidad barrial y la producción de memoria colectiva.

El rol del docente-artista y la mediación pedagógica en la experiencia

Durante las sesiones, el rol del docente de artes plásticas no se limitó a la enseñanza de técnicas, sino que se desempeñó un rol de mediación cultural y acompañamiento pedagógico en territorio. El artista plástico Gilmer Gómez que participó en el proceso (egresado de la Escuela Nacional de Bellas Artes del Perú) asumió una función de facilitador del aprendizaje visual, orientando a las y los adolescentes en el reconocimiento de materiales, el uso del color, la composición y la adaptación del dibujo a la escala mural, sin imponer modelos cerrados de representación, se observaron gráficas, y escenarios propios del territorio, comunidades similares, para reflexionar sobre similitudes en sus lenguajes, así como la identidad propia..

Este rol implicó un desplazamiento desde una enseñanza centrada en la técnica hacia una práctica pedagógica basada en el acompañamiento de procesos. En lugar de priorizar la reproducción de imágenes o la corrección formal del trazo, se promovió la exploración, la toma de decisiones colectivas y la experimentación con el lenguaje visual. De este modo, el docente-artista actuó como mediador entre los saberes del campo artístico formal y los saberes visuales presentes en la cultura barrial, permitiendo que ambos registros dialogaran sin jerarquías rígidas.



Por otro lado, el rol de quien sistematiza la experiencia se orientó a la observación, registro y organización analítica del proceso pedagógico desarrollado en el territorio. Esta función no se limitó a la documentación de actividades, sino que implicó la lectura crítica de las dinámicas educativas, la identificación de sentidos emergentes y la articulación entre práctica y reflexión teórica. En este sentido, la sistematización permitió convertir la experiencia en conocimiento comunicable, inscribiéndola dentro del campo de la investigación en educación artística.

Desde esta perspectiva, el rol del docente artista y del equipo pedagógico no puede entenderse como una posición externa que interviene sobre una comunidad, sino como una presencia implicada en un proceso de co-construcción de saberes. La educación artística comunitaria, en este caso, se sostiene en la capacidad de escucha, en la mediación cultural y en la disposición a que el territorio mismo reconfigure las prácticas pedagógicas. De este modo, enseñar arte en contextos barriales implica también aprender del territorio, de sus estéticas, de sus memorias y de sus formas propias de producción simbólica.

Esta perspectiva dialoga con la pedagogía libertaria propuesta por Gallo (2015), quien cuestiona los modelos educativos sustentados en relaciones jerárquicas y plantea la necesidad de construir prácticas basadas en la autonomía y la participación de los sujetos en sus propios procesos formativos. Desde esta mirada, la educación no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción colectiva de saberes. En la experiencia desarrollada en Cerro San Cosme, el rol del docente-artista se configura como una mediación pedagógica que acompaña procesos creativos, permitiendo que las y los adolescentes construyan narrativas propias sobre su territorio.



La práctica del lettering chicha como pedagogía visual situada

El lettering chicha fue abordado en la experiencia como un lenguaje visual propio de la cultura gráfica popular urbana, profundamente presente en el paisaje visual del barrio y en la vida cotidiana de las y los adolescentes participantes. Lejos de ser introducido como una técnica ajena o meramente decorativa, este tipo de rotulación fue reconocido como un saber visual preexistente en el territorio, visible en carteles, anuncios de eventos, avisos comerciales y pintas que circulan en el espacio público del asentamiento humano

Desde esta perspectiva, la práctica del lettering chicha se integró a los talleres como contenido pedagógico situado, permitiendo que las y los adolescentes identificaran, analizaran y resignificaran formas gráficas que ya formaban parte de su entorno. El trabajo comenzó con recorridos visuales por el barrio, en los que se observaron tipografías populares, combinaciones cromáticas, estilos de trazo y composiciones propias de los carteles chicha, reconociendo su función comunicativa, estética y cultural dentro del territorio. (ver imagen 4)



Adolescente desarrollando ejercicios de lettering chicha a escala en cartulina, utilizando rotuladores como parte de la práctica de exploración del lenguaje gráfico popular en talleres de educación artística comunitaria. (imagen 4) Fuente: Archivo de Casa Turuleka, 2025.



La incorporación del lettering chicha permitió desplazar la idea de que los aprendizajes artísticos provienen únicamente de lenguajes legitimados por instituciones formales. Desde la perspectiva de Rivera Cusicanqui (2015), las imágenes pueden comprenderse como espacios donde se articulan memorias, experiencias históricas y formas propias de conocimiento que no necesariamente pasan por los códigos académicos tradicionales. De este modo, reconocer el lettering presente en el barrio como contenido educativo implica validar otros modos de producción visual y ampliar aquello que puede ser considerado saber artístico.

En este proceso, el lettering chicha operó como un puente entre la cultura visual barrial y la educación artística, legitimando estéticas frecuentemente desvalorizadas por los discursos académicos tradicionales. Al incorporar este lenguaje al mural comunitario, las y los adolescentes no solo desarrollaron habilidades plásticas, sino que también fortalecieron procesos de identificación con su territorio, reconociendo que las imágenes y grafías que los rodean poseen valor simbólico, histórico y artístico

La historieta mural como relato fundacional y proyecto en continuidad

La historieta mural fue concebida como una herramienta pedagógica y narrativa orientada a recuperar la historia fundacional del barrio y los procesos de migración interna que dieron origen al Asentamiento Humano Cerro San Cosme. A partir de relatos orales, memorias compartidas y referencias históricas locales, los docentes acompañantes construyeron una narrativa visual que da cuenta del inicio del asentamiento, de las primeras ocupaciones del territorio y de las dinámicas comunitarias que marcaron su conformación, a través de viñetas.

Se seleccionó este formato para implementar la gráfica en el muro, eligiendo dos viñetas de la historia *Nuestras voces: Historias de San Cosme*, permitiendo organizar la memoria colectiva en una secuencia visual comprensible para la comunidad y especialmente significativa para las y los adolescentes participantes. En esta primera etapa, se representó a un personaje principal un niño de 10 años que presenta a su barrio y la historia de migración del mismo. La intervención se materializó en dos viñetas murales, que narran el momento inicial de llegada y asentamiento en el cerro. (véase imagen 5)



Primera página de la historieta elaborada como parte del proceso pedagógico artístico, con ilustraciones del artista visual Gilmer Gómez y guion de Adriana Vera, educadores acompañantes de la experiencia de intervención mural comunitaria. (imagen 5) Fuente: Archivo de Casa Turuleka, 2025.



La realización de solo dos viñetas no respondió a una decisión estética cerrada, sino a las condiciones materiales y organizativas propias de una experiencia de educación artística comunitaria sostenida desde la autogestión y autonomía. El proyecto se desarrolló con recursos limitados, obtenidos a través de esfuerzos colectivos, apoyos puntuales y la participación voluntaria de artistas y educadores, en un contexto donde los fondos concursables, los programas institucionales y las iniciativas impulsadas desde organismos del Estado u organizaciones no gubernamentales suelen ser intermitentes y de difícil acceso para los espacios culturales barriales, o están bajo ciertos parámetros o temáticas que se alejan de las necesidades del territorio.

La historieta mural fue pensada como un proyecto no concluido, ya que las dos viñetas realizadas funcionan como punto de partida de un recorrido a museo abierto que se proyecta a futuro sobre otros muros del barrio, en comunicación con la comunidad y el compromiso de seguir ampliando la narración visual de la memoria local. Por ello, la intervención deja abierta la posibilidad de incorporar nuevas escenas, personajes y momentos históricos, a medida que se generen las condiciones colectivas y materiales para su desarrollo.

Esta lógica de trabajo se inscribe en las prácticas de la cultura viva comunitaria, donde los procesos artísticos y pedagógicos se sostienen principalmente desde el propio territorio, a partir de la participación activa de vecinas y vecinos, y no exclusivamente desde el financiamiento externo.



Recorrido vecinal y activación comunitaria del proceso artístico

Una vez finalizada la intervención mural, se realizó un recorrido vecinal con el objetivo de socializar la experiencia, visibilizar el trabajo de las y los adolescentes y activar una lectura colectiva del territorio a partir de las imágenes producidas. Este recorrido funcionó como una instancia pedagógica posterior al mural, en la que el barrio se transformó nuevamente en aula, pero esta vez desde la circulación, la palabra y el encuentro comunitario.

El recorrido se desarrolló en el entorno inmediato del Asentamiento Humano Cerro San Cosme, transitando por muros intervenidos y por otros espacios que la comunidad identifica como puntos significativos de su historia y de su vida cotidiana. Durante el trayecto, las y los adolescentes asumieron un rol protagónico como mediadores culturales, explicando el proceso de creación del mural, el sentido de la historieta, el uso del lettering chicha y la importancia de narrar visualmente la historia fundacional del barrio.

En este sentido, la experiencia dialoga con Freire (2014), quien plantea que los procesos educativos parten de la lectura crítica de la realidad y de los saberes construidos en la experiencia cotidiana de los sujetos. Asimismo, desde la perspectiva de Acaso (2018), la ampliación del espacio educativo hacia otros escenarios posibilita reconocer las imágenes, prácticas y narrativas del entorno como contenidos de aprendizaje. En Cerro San Cosme, el recorrido vecinal convirtió a las y los adolescentes en intérpretes de su propio territorio, pasando de ser participantes de una intervención artística a mediadores de una memoria visual compartida con la comunidad.

Esta instancia final reforzó la apropiación simbólica del espacio público por parte de las y los adolescentes, quienes pudieron reconocer el valor social de su producción artística al verla integrada a



la vida del barrio y validada por sus propios vecinos y vecinas. Asimismo, el recorrido consolidó al mural como dispositivo de encuentro intergeneracional, memoria viva y activación comunitaria, reafirmando el sentido de la educación artística como práctica territorial situada.

El recorrido fue organizado en cuatro estaciones, articuladas como un dispositivo de interpretación del territorio y de expansión de la experiencia artística más allá del muro inicial. La primera estación se centró en la presentación del mural comunitario, donde se expuso el proceso de creación, la historieta visual y la proyección de continuidad del proyecto como recorrido histórico-gráfico en expansión. En este punto, se compartieron también los sentidos pedagógicos de la intervención, vinculados a la educación artística comunitaria y a la construcción de memoria barrial. (véase imagen 6)



El artista visual Gilmer Gómez junto a adolescentes participantes durante la presentación del mural de dos viñetas a la comunidad, como parte del proceso de socialización y activación del proyecto de historieta mural en el territorio. (imagen 6)
Fuente: Archivo de Casa Turuleka, 2025.



La segunda estación consistió en la visita a un cultor del lettering con más de 35 años de trayectoria, reconocido en el territorio por su trabajo sostenido en la producción de piezas gráficas populares. Este encuentro permitió establecer un diálogo intergeneracional entre las prácticas contemporáneas de los adolescentes y los saberes gráficos acumulados en el barrio, reconociendo el lettering como una práctica cultural viva, transmitida desde la experiencia y el oficio.

La tercera estación estuvo dedicada a la presentación del proyecto de “barriografía”, orientado a la recuperación del archivo fotográfico de la comunidad. Esta propuesta buscó activar procesos de recuperación de memoria visual del barrio, articulando fotografías familiares, registros históricos y relatos orales que permiten reconstruir transformaciones del territorio a lo largo del tiempo. En este punto, el recorrido amplió su dimensión hacia la construcción de un archivo comunitario, entendiendo la imagen como soporte de memoria colectiva. La construcción de la historieta mural evidencia que la memoria comunitaria no se conserva únicamente mediante archivos institucionales escritos, sino también a través de imágenes, relatos y marcas territoriales. Esto permitió que, el mural funcione como un dispositivo pedagógico de memoria, porque permite que las nuevas generaciones establezcan vínculos entre sus experiencias presentes y las historias de quienes fundaron el territorio.

La cuarta estación incluyó la participación de niños zanqueros de la Casa Turuleka, quienes realizaron una presentación artística de acrobacia en zancos, generando un cierre performativo del recorrido en la cima del cerro. Esta intervención corporal y escénica introdujo una dimensión festiva y simbólica del espacio, reforzando la idea del territorio como escenario vivo de expresión artística y comunitaria.

El recorrido concluyó con comentarios finales de los participantes, donde se recogieron impresiones sobre la experiencia, destacándose la valoración del mural como punto de partida de un proceso más amplio de reconocimiento del barrio. Asimismo, se evidenció el interés de diversos actores comunitarios por dar continuidad a las intervenciones artísticas, proyectando nuevas acciones culturales en el territorio. (véase imagen 7)



Participación de vecinos y vecinas, junta vecinal, policía local, regidores municipales e invitados externos durante la ruta cultural, sosteniendo imágenes de la viñeta mural como acto simbólico de reconocimiento y compromiso con la continuidad del proyecto artístico comunitario. (imagen 7)

Fuente: Archivo de Casa Turuleka, 2025.

En su conjunto, este recorrido en estaciones permitió comprender la intervención mural no como un evento aislado, sino como parte de un sistema de activación cultural del territorio, donde convergen memoria, práctica artística, participación comunitaria y circulación simbólica del espacio barrial. (véase imagen 8)



Tres niños participantes sosteniendo carteles vinculados al arte y la cultura, durante el cierre del recorrido de la ruta cultural hacia la cima del cerro. La educadora Adriana Vera sostiene el micrófono mientras un niño comparte su experiencia de aprendizaje en el uso de zancos como parte del proceso formativo en artes escénicas comunitarias. (imagen 8) Fuente: Archivo de Casa Turuleka, 2025.



Cambios observados en las formas de significar el territorio por parte de las y los adolescentes

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue permitió observar procesos asociados al reconocimiento y resignificación del territorio progresiva con la forma en que las y los adolescentes participantes comenzaron a percibir su propio barrio. A lo largo del proceso, el territorio dejó de ser comprendido únicamente como un espacio cotidiano de tránsito o residencia, para ser resignificado como un lugar portador de historia, memoria y producción cultural. Este desplazamiento en la mirada no fue inmediato, sino que se construyó de manera gradual a partir del trabajo con imágenes, relatos y prácticas visuales vinculadas al mural y la historieta comunitaria. Esta transformación fue identificada a partir de los registros de campo, las conversaciones desarrolladas durante los talleres y las intervenciones realizadas por los propios participantes durante el recorrido territorial, donde asumieron la explicación del mural y la historia del barrio frente a otros actores comunitarios.

En este proceso, muchas y muchos adolescentes comenzaron a reconocer aspectos de su historia familiar y comunitaria que hasta entonces no habían sido explicitados o vinculados a una narrativa colectiva. La reconstrucción del origen del asentamiento humano, junto con los relatos de migración y fundación del barrio, permitió que emergieran conexiones entre sus propias biografías y la historia del territorio, generando un sentido de pertenencia más consciente y reflexivo.

Asimismo, la experiencia de ver sus producciones expuestas en el espacio público produjo un efecto de reconocimiento simbólico relevante. El hecho de que sus dibujos, ideas y decisiones



visuales fueran visibles para la comunidad y valorados por vecinos, autoridades y visitantes generó un proceso de legitimación de sus voces. En este sentido, las y los adolescentes no solo participaron como ejecutores de una propuesta artística, sino como autores de un relato visual colectivo sobre su propio entorno.

La interacción con personas adultas durante el recorrido vecinal también tuvo un impacto importante en la experiencia subjetiva del grupo. Ser escuchados por vecinos mayores, representantes comunitarios y autoridades locales significó una inversión de roles habitual en los procesos educativos, donde los adolescentes pasaron a ocupar un lugar de enunciación y mediación cultural. Este reconocimiento externo fortaleció la confianza en sus capacidades expresivas y reforzó la idea de que sus miradas sobre el barrio tienen valor y legitimidad. El recorrido territorial confirma la idea del barrio como aula expandida, donde el aprendizaje ocurre mediante la interacción con espacios, relatos y actores comunitarios. Esta perspectiva coincide con Acaso (2018), quien propone repensar los espacios educativos más allá de los límites tradicionales del aula.

Finalmente, representar el barrio implicó para las y los participantes un proceso de apropiación simbólica del territorio, en el que el acto de dibujar, narrar y pintar se convirtió en una forma de pensar críticamente su entorno. El barrio dejó de ser únicamente un espacio dado para convertirse en un espacio narrado, interpretado y resignificado colectivamente, donde las imágenes producidas funcionan como huellas de una memoria compartida en construcción.



Sentido pedagógico de la experiencia: educación artística, territorio y producción de saber

La experiencia desarrollada en el Asentamiento Humano Cerro San Cosme permite sostener que la educación artística, cuando se sitúa en el territorio, deja de operar únicamente como un espacio de enseñanza de técnicas para convertirse en un proceso de producción de saberes colectivos. En este sentido, el proyecto no se limita a la ejecución de un mural o a la aplicación de lenguajes visuales, sino que configura un dispositivo pedagógico que articula memoria, identidad y participación comunitaria.

Desde esta perspectiva, el territorio no funciona como un simple escenario de intervención, sino como un espacio productor de conocimiento. Las calles, los muros y los recorridos vecinales constituyen archivos vivos donde se inscriben narrativas históricas, afectivas y culturales que pueden ser leídas, interpretadas y resignificadas desde la educación artística. Esta comprensión desplaza la noción tradicional de aula cerrada y habilita una pedagogía expandida, en la que el aprendizaje se produce en interacción directa con la vida social.

En este marco, la práctica artística adquiere un carácter relacional, en tanto se construye en diálogo con las experiencias de las y los participantes, sus memorias familiares y las imágenes que circulan en su entorno cotidiano. El mural, la historieta visual y el lettering chicha no son entendidos únicamente como técnicas, sino como lenguajes culturales que permiten narrar el territorio desde dentro, recuperando formas de expresión que han sido históricamente invisibilizadas por los discursos artísticos hegemónicos.

Asimismo, la experiencia evidencia que la educación artística comunitaria no se agota en el momento del taller, sino que se



expande hacia procesos de circulación social del conocimiento. El recorrido vecinal, las estaciones territoriales y la activación comunitaria posterior al mural muestran que el aprendizaje se produce también en la interacción con la comunidad, donde el conocimiento visual es interpretado, discutido y resignificado colectivamente.

Desde una lectura crítica, esta experiencia permite tensionar las formas tradicionales de enseñanza del arte, proponiendo una pedagogía situada que reconoce la validez de los saberes populares y la cultura visual barrial como fuentes legítimas de conocimiento. En este sentido, se cuestiona la separación entre arte y vida cotidiana, y se propone una educación artística que dialogue con las prácticas culturales reales de los territorios.

Finalmente, el proyecto evidencia que las adolescencias no son únicamente sujetos receptores de formación artística, sino productores activos de sentido, capaces de construir narrativas visuales complejas sobre su propio entorno. Este desplazamiento implica una reconfiguración del rol pedagógico, en el que el docente o mediador cultural acompaña procesos de creación colectiva más que transmitir conocimientos cerrados.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada en el Asentamiento Humano Cerro San Cosme permite reflexionar sobre el potencial de la educación artística cuando se concibe como una práctica situada en el territorio y en diálogo con la cultura visual cotidiana de las comunidades. Pensar el barrio como aula implica reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje se producen en interacción con las memorias, estéticas y saberes que ya habitan el es



pacio público, y que pueden ser activados pedagógicamente desde propuestas artísticas comunitarias.

El mural comunitario, el uso del lettering chicha y la historieta mural funcionaron como dispositivos pedagógicos que habilitaron procesos de apropiación simbólica del territorio por parte de las y los adolescentes, fortaleciendo su vínculo con la historia local y con la identidad barrial. Más que una intervención estética, la experiencia permitió construir un relato visual colectivo que resignifica el muro como soporte de memoria viva y espacio de encuentro comunitario. Estas prácticas permiten también repensar el rol del arte en contextos de desigualdad urbana, no solo como producción estética, sino como herramienta de transformación simbólica y construcción de ciudadanía cultural desde los territorios.

Asimismo, el recorrido vecinal posterior evidenció que la educación artística puede trascender el momento del taller para generar instancias de mediación cultural, participación intergeneracional y proyección comunitaria. En este sentido, las y los adolescentes asumieron un rol activo como narradores de la historia del barrio, posicionándose como sujetos productores de sentido y no solo como destinatarios de propuestas educativas.

De este modo, el mural comunitario se configura como un dispositivo pedagógico que articula territorio, memoria e identidad, evidenciando el potencial de la educación artística comunitaria como práctica situada de construcción colectiva de conocimiento.

Como aporte conceptual, la experiencia permite proponer la noción de **cosmovisión barrial** para comprender cómo los territorios populares producen sistemas propios de interpretación y representación del mundo a través de sus memorias, estéticas y



prácticas culturales. Ello permite ampliar la mirada sobre la educación artística comunitaria, reconociendo que los barrios no solo son escenarios donde ocurren procesos educativos, sino espacios productores de saberes y conocimientos situados.

Finalmente, esta experiencia pone en relieve los desafíos y potencialidades de las prácticas de cultura viva comunitaria, sostenidas desde la autogestión y el compromiso territorial frente a contextos de financiamiento limitado. Lejos de constituirse como una limitación, esta condición habilita procesos abiertos, continuos y profundamente arraigados en la comunidad, donde el arte se convierte en una herramienta para pensar el pasado, habitar el presente y proyectar colectivamente el futuro del territorio.



Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno.
- Gallo, S. (2015). *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. Intermezzo
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Instituto Nacional de Radio y Televisión del Perú. (2025, Noviembre 21). *Casa Turuleka: arte, cultura y educación en el cerro San Cosme* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=81BBsxx-mxw>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE
- Matos Mar, J. (1957). *Las barriadas de Lima*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.

EspIRA LA Espora. Educación artística en Centroamérica, epistemología artística y experiencia situada.

Marga Sequeira Cabrera ¹

Resumen

El artículo analiza el desarrollo de la educación artística en Centroamérica, con especial atención a la significativa influencia que tuvo un espacio de formación llamado EspIRA La ESPORA, impulsado inicialmente por Patricia Belli. Gracias a este proyecto, se comenzaron a observar cambios significativos en las prácticas artísticas y los enfoques pedagógicos en la región centroamericana, donde se comienzan a priorizar los intercambios entre los artistas, los contextos y las personas que viven en ellos. Las iniciativas de EspIRA promueven la crítica, la colaboración y la concientización en torno a cuestiones tanto sociopolíticas como micropolíticas, mediante las cuales se construyó una subjetividad regional y de creación entre artistas emergentes de la región. Finalmente, el artículo analiza cómo, a partir de una metodología de trabajo desde la experimentación, el contexto, el ejercicio crítico y la colaboración, EspIRA colocó la noción de arte como epistemología y de experiencia situada al centro de la creación artística contemporánea.

Palabras clave: educación artística; epistemología del arte; Centroamérica; Nicaragua; contexto situado.

¹ ORCID: 0000-0002-8440-3397 - Universidad Nacional de Costa Rica - Diplomada en Antropología del Arte (Instituto LATIR, México) y un máster en Artes Visuales y Estudios Culturales (Universitat Miguel Hernández, España). sequeiramarga@gmail.com



Abstract

This article analyzes the development of art education in Central America, paying special attention to the significant influence of a training space called EspIRA (La ESPORA), initially promoted by Patricia Belli. Thanks to this project, significant changes began to be observed in artistic practices and pedagogical approaches in Central America, where exchanges between artists, contexts, and the people who live in them began to be prioritized. EspIRA's initiatives promote critique, collaboration, and awareness-raising around both sociopolitical and micropolitical issues, through which a regional and creative subjectivity was constructed among emerging artists in the region. Finally, the article analyzes how, based on a working methodology based on experimentation, context, critical exercise, and collaboration, EspIRA placed the notion of art as an epistemology and experience at the center of contemporary artistic creation.

Keywords: Artistic Education; Art epistemology; Central America; Nicaragua; Situated Context

I. Contexto: el giro epistemológico y el giro educativo

El denominado giro epistémico en las artes surge en el siglo XXI, un poco consecuencia de las transformaciones que, unas décadas antes, el arte conceptual y la performance produjeron, tanto en la figura del artista, como en el concepto de “públicos”. Bajo estas propuestas, el virtuosismo técnico de los artistas deja de ser definitorio para nombrarse como tales y se toma más consciencia acerca de las personas asistentes a los espacios expositivos, quienes dejan de ser observadores pasivos.

El artista se convierte en un productor, un gestor, alguien que precipita acciones y experiencias, cuyo resultado “es una coproducción participativa, desjerarquizada y excéntrica de la autoría.” (Molina, 2013, p. 20.) Esto lo señala con claridad Juan José Brea, al



afirmar que este artista-productor es “un inductor de situaciones intensificadas de encuentro y socialización y un productor de mediaciones para su intercambio en la esfera pública” (Brea: 2003, como se citó en Molina, 2016, p.128). “El artista deja de ser creador para convertirse en médium” (Casacuberta, 2003 como se citó en Belén, 2019, p. 34).

A este respecto Luis Camnitzer, artista, educador e investigador uruguayo radicado en Estados Unidos, señala que el artista se transforma en un agente cultural. La visión del artista y de los públicos cambió con este giro, también se repensó el sentido de la obra, la cual se traslada desde la *poiesis* hacia la heurística, es decir, la creación materializada en un objeto o en un producto, deja de ser central, y los procesos, las formas de hacer, comienzan a cobrar importancia también para los públicos. Carlos Maldonado, señala que heurística es la ciencia de la investigación, del descubrimiento y de la invención (2001, p. 35). La heurística señala una epistemología que se adecúa a la necesidad de las artes. En este sentido, esta forma epistemológica de pensar la práctica artística coloca el universo de la creación contemporánea en función de la resolución de problemas del contexto.

En esa idea de “resolución de problemas” existe una asociación con la idea de proceso; el resultado de la práctica artística ya no es un objeto, si no que ahora se validan los actos, las acciones y las experiencias que se generan en el camino de esa “investigación artística”. Camnitzer aclara que esa noción del arte como el planteamiento y resolución de problemas le brinda unas características distintas a las formas en que se investigan y resuelven problemas desde la ciencia, ya que no siguen el orden lógico o lineal de los procedimientos, y abrazan la ficción, el absurdo, la especulación y el fracaso como parte de ese proceso de investigación. (2016, p. 15). Este mismo autor, recuerda que en latinoamericana existe una



tradición de escuelas y proyectos vinculados a la educación en respuesta a los propios contextos y crisis. (2009)

Este giro epistémico sin duda es detonante del giro educativo (llamado también giro pedagógico) en el arte. Se trata de un movimiento que se articula a partir del planteamiento que realiza Jacques Rancière en *El Espectador Emancipado* (2009) sobre el régimen estético del arte, en el que señala una tensión entre la idea de autonomía y heteronimia del arte, y que se traduce en que el arte tiene un valor social y la educación un valor estético. Claire Bishop en *The Social Turn: Collaboration and Its Discontents* (2006) y luego en *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (2012) es clara en la relación que establece entre el giro educativo y los proyectos pedagógicos participativos. Amplia la idea del valor estético en la educación, al incluir a las personas participantes en el evento estético como protagonistas, autoras, interactoras o mediadoras.

Tanto los artistas-educadores como los artistas-investigadores, piensan, que el acto de educar es un acto creativo y que el acto de construir un ambiente de ideas artísticas es también construcción de conocimiento. Este conocimiento no tiene que ver con la comprensión del arte en sí, sino con la comprensión del mundo (Helguera y Hoff, 2011).

Esto en la actualidad ha generado un giro en las políticas institucionales de la cultura, lo cual se siente en la práctica curatorial de museos, galerías y centros culturales. El giro educativo es también un giro político que apunta a la reconstrucción de espacios de subjetivación, de relación y de participación en la construcción del saber visual. (Días, Fernández y Castro, 2016, p. 27).

Monica Hoff, una de esas curadoras educativas de la Bienal del Mercosur, amplía respecto a esta idea, al apuntar que lo político



en la educación y el arte está en una reflexión constante. Señala que hay que hacer

“un ejercicio para primero cambiar a unx mismx, y entonces lograr friccionar lo que está más allá de nosotrxs, para dar espacio a los procesos poéticos y de investigación que requieren de otros tiempos y estados personales para que afloren naturalmente (...) dar lugar a la inestabilidad como campo de trabajo y metodología, reconocer la potencia del cuerpo como motor de la existencia”. (Rojas, 2019).

Tanto el giro epistémico como el giro educativo aportan prácticas, conceptos y metodologías que han llevado a la expansión del campo semántico de la obra de arte, que permiten regresar las prácticas artísticas al lugar de lo colectivo, que intentan desmontar las divisiones entre artistas y públicos, y al mismo tiempo priorizar el diálogo y la reflexión frente a un problema, por encima del dominio virtuoso de una técnica artística. El arte-educación, a partir de ambos, amplía la noción del conocimiento y la formación en artes.

II. Arte-educación como formación artística.

El término arte-educación es un concepto que hace referencia a prácticas que utilizan las disciplinas artísticas como detonantes para procesos educativos. En ocasiones se coloca el arte en el centro de esa enseñanza, en otros casos, el arte es solamente un modo de aproximarse a las temáticas. En todos los casos se trata de espacios de encuentro y prácticas colectivas o colectivizantes, que posicionan una mirada crítica hacia la realidad y el contexto, y a las formas de enseñanza/aprendizaje que se practican en esos



espacios. Este tipo de prácticas buscan sensibilizar sobre temas de índole social o ambiental mediante la creación poética en diversos lenguajes (música, performance, audiovisual), que no se limitan al lenguaje visual.

Ana Mae Barbosa, una académica brasileña pionera en la investigación histórica de este campo, define el arte-educación de esta manera:

La noción de Arte/Educación² implica una epistemología del arte, se trata de la investigación acerca de las formas en que se enseñan y se aprenden las artes en la escuela, en diferentes modalidades de enseñanza, así como en espacios de educación no formal como talleres, museos, espacios culturales y ONG, entre otros.” (2022, p. 12).

La autora señala varios enfoques. El primero tiene que ver con las instituciones de arte, donde “la mediación cultural (...) puede ser un campo de formación integral y de acción política en el que se cruzan diferentes áreas del conocimiento contemporáneo.” (2022, 13). El segundo hace referencia a la Educación del Arte, es decir, los procesos educativos formales e institucionales, la enseñanza del arte como una disciplina, un oficio o una técnica; y también prácticas desde de la educación no-formal o informal. Una tercera manifestación tiene que ver con la epistemología del arte, es decir, el arte se entiende cómo una experiencia cognitiva más allá de una

² La autora aclara el cambio del término original Arte-educación en Brasil, por el término Arte/Educación como resultado de “la revisión de las propias prácticas y concepciones, la inquietud y los debates con otros colegas, como Lucía Pimentel”, quien sugiere: “¿eso que quieren dar a entender con el guion es una mutua pertenencia? En lingüística lo damos a entender por medio de la barra”. De esa manera Barbosa sustituye el guion por la barra porque se ajusta más certeramente a su contextualización.



técnica. (Efland, Freedman y Stuhr, 1996; y Efland, 2002 como se citaron en Barbosa 2022)

En Latinoamérica la historia del arte-educación tiene ya un camino. En México, Argentina o Brasil, ya desde la década de los años setenta, se entendía como una disciplina académica. (Barbosa, 2022, p.16). Luis Camnitzer rastrea hasta Simón Rodríguez -maestro de Bolívar- la tradición del arte-educación en la región (Dias y Fernández, 2016, p 28). Paulo Freire es un referente fundamental para arte-educadores en toda América latina (Barbosa, 2022, p. 96). Ana Mae Barbosa señala que en Brasil el Arte/Educación, “surgió como mecanismo de resistencia a la imposición de la Educación Artística en el currículum de 1er y 2do grados en 1971”. (2022, p. 11.) En todos los ejemplos la discusión y la organización política son central en sus orígenes.

En el caso centroamericano, el concepto arte-educación tiene un uso muy contemporáneo, introducido de forma posterior a la segunda década de este siglo, desde los espacios institucionales, la cooperación internacional y otras influencias regionales. (Malavasi, 2022). Además, a diferencia de los países del Cono Sur donde el Estado tenía un interés por la educación de las artes desde el siglo XIX, en Centroamérica, los Estados se han desinteresado de los espacios del arte y la cultura. En Costa Rica, específicamente, fue en la década de los años setenta cuando el Estado comenzó a considerar importante el papel de las artes y en consecuencia se comenzó a aportar financiamiento para programas específicos. Esta es una de las razones de por las cuales el universo de lo artístico en general y la educación artística en particular, tienen condiciones menos ventajosas en este territorio: menos recursos destinados a las artes, menos fondos de financiamiento, menos interés en las herramientas que da el estudio y la práctica de las artes a nivel so



cial, menos personas dedicándose a la investigación en artes y menos aún en lo que sucede actualmente.

III. Espira La ESPORA: un espacio fundamental para el arte-educación en Centroamérica

A finales de la década de los años noventa, el contexto de arte en Centroamérica mostraba una débil estructura de mercado, un coleccionismo reducido y una estética no muy elaborada, con algunas excepciones. Las galerías no realizaban realmente una representación de artistas porque no estaban internacionalizadas. El pensamiento crítico y reflexivo se promueve de forma incipiente y por la misma razón, el ejercicio de la crítica apenas es ejercido de forma individual o en la prensa. La formación artística también es deficitaria. Todo esto queda plasmado en el catálogo de la exposición *Mesótica II: Re-Generación*, escrito por Virginia Pérez-Ratton y Rolando Castellón en 1996. Es a partir de ese momento que comienzan a surgir espacios que promueven el lenguaje contemporáneo y el pensamiento artístico.

El cambio que esto va a implicar, también queda constatado por la misma autora. Para el 2001, con excepción de Costa Rica, el resto de países de Centroamérica no tenían enseñanza superior de artes. En el caso específico de Nicaragua no existían ni siquiera espacios, públicos o privados, “que promuevan el arte contemporáneo de forma sistemática y con convicción” (Pérez-Ratton, 2006). Pero para 2006, en el texto “¿Qué región? Apuntando hacia un estrecho dudoso”, Virginia señala que “(...) las iniciativas propiamente artísticas, el trabajo curatorial y la documentación se han profesionalizado, de forma independiente y existen nuevas iniciativas en el ámbito de la formación artística intra-muros, como Espira/La Espora.” (p. 21).

EsplIRA (2004 - 2021) fue un proyecto de formación artística con base en Managua, por el que atravesaron muchísimos artistas emergentes de los países centroamericanos. Se convirtió en el espacio más importante de gestión cultural en torno al arte contemporáneo de Nicaragua y de la región, al abrazar el vacío de formación en la región y además enunciarse desde un lugar centroamericano. Surgió como una plataforma donde conviven diversos proyectos, en su mayoría enfocados en la educación artística con sentido crítico, y con perspectiva de clase, feminista y antirracista. El objetivo era crear producciones artísticas basadas en el diálogo, el intercambio, y en procesos de investigación, experimentación y reflexión crítica, política y situada.

ARTE

CULTURA

CATEDRAL DE LEÓN. Nueve artistas exponen sus obras en la plaza de San Isidro.

Espira- LA ESPORA:

TRABAJAR PARA LA FORMACIÓN SUPERIOR EN ARTE

BOGOTÁ, mayo 24 de 2004 (EL TIEMPO)

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

EN COSTA RICA

El Festival de Cine de Costa Rica, que se celebra en San José, es una de las principales actividades culturales del país. En la imagen, se muestra una escena de una película exhibida en un cine.

MANABÍ. Jóvenes artistas exhiben sus obras en la plaza de San Isidro.

CATEDRAL DE LEÓN. Nueve artistas exponen sus obras en la plaza de San Isidro.

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

EN COLOMBIA

El Festival de Cine de Colombia, que se celebra en Bogotá, es una de las principales actividades culturales del país. En la imagen, se muestra una escena de una película exhibida en un cine.

MANABÍ. Jóvenes artistas exhiben sus obras en la plaza de San Isidro.

CATEDRAL DE LEÓN. Nueve artistas exponen sus obras en la plaza de San Isidro.

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

EN GUATEMALA

El Festival de Cine de Guatemala, que se celebra en Guatemala City, es una de las principales actividades culturales del país. En la imagen, se muestra una escena de una película exhibida en un cine.

MANABÍ. Jóvenes artistas exhiben sus obras en la plaza de San Isidro.

CATEDRAL DE LEÓN. Nueve artistas exponen sus obras en la plaza de San Isidro.

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

De Tajo a LA ESPORA

MANABÍ. Jóvenes artistas exhiben sus obras en la plaza de San Isidro.

CATEDRAL DE LEÓN. Nueve artistas exponen sus obras en la plaza de San Isidro.

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

Perfil de Patricia Bell Rivers (1964)

MANABÍ. Jóvenes artistas exhiben sus obras en la plaza de San Isidro.

CATEDRAL DE LEÓN. Nueve artistas exponen sus obras en la plaza de San Isidro.

BOGOTÁ. Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

Artista: Rafael Salazar

MANABÍ. Jóvenes artistas exhiben sus obras en la plaza de San Isidro.

CATEDRAL DE LEÓN. Nueve artistas exponen sus obras en la plaza de San Isidro.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

Artista: Patricia Bell Rivers

MANABÍ. Jóvenes artistas exhiben sus obras en la plaza de San Isidro.

CATEDRAL DE LEÓN. Nueve artistas exponen sus obras en la plaza de San Isidro.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

¿Qué pasó en el 2003?

MANABÍ. Jóvenes artistas exhiben sus obras en la plaza de San Isidro.

Los jóvenes de Espira- La Espora se reúnen para trabajar en proyectos artísticos. En la imagen, un grupo de ellos se sienta en el suelo, rodeado de sus obras y materiales. El espacio es informal y creativo, con pinturas y dibujos en las paredes.

¿Qué

Imagen 1. Artículo Diario de Centroamérica sobre el trabajo de EspIRA La ESPORA, Guatemala, 9 de agosto, 2009.

Fuente: Captura de pantalla de la portada del artículo.



En 2004, Patricia Belli regresaba de estudiar en San Francisco (EE.UU.) con un enorme deseo de consolidar una escuela³. Sentía la necesidad de una práctica y enseñanza artísticas que pudieran estar basadas en la reflexión sobre las experiencias propias y colectivas, y en la interlocución intergeneracional. Así nació el Taller de Arte Joven (TAJo), como primer antecedente de EspIRA, un espacio para quienes quisieran poner sus obras en diálogo y discutir sobre temas transversales al arte. Patricia observó un vacío en la educación artística integral e insertada en el presente y creó una semilla de una escuela más grande, EspIRA-LA Espora. (Andino, D, comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

Este sueño se formalizó en ese mismo año con la creación de una Asociación (EspIRA) sin fines de lucro, la cual permitiría incorporar bajo un mismo paraguas, diferentes formas de proyectos artísticos, no sólo de formación, sino también de gestión cultural, de divulgación y de organización colectiva. (Belli, A, comunicación personal, 10 de mayo, 2023). Dos proyectos centrales fueron TA-CÓN y RAPACES.

³Toda la información relacionada con este proyecto, su cronología, su metodología, sus programas y las personas participantes, fue obtenida a través de comunicaciones personales con Alejandro Belli, Darwin Andino y Mosés Mora, tres integrantes de la Asociación La Espora, y coordinadores de diferentes proyectos dentro de EspIRA. Estas comunicaciones tuvieron lugar durante mi participación en la residencia Notar II de la fundación Hablar en Arte, fundación Carasso y Museo y Centro de Arte Reina Sofía, realizada en Madrid entre mayo y julio de 2023.



Imagen 2. Darwin Andino, Alejandro de la Guerra y Patricia Belli en una sesión de TACON 2014.

Fuente: Imagen tomada de la página de Facebook de EspIRA, fotografía tomada por Alejandro Belli.

TACÓN - Talleres de Arte Contemporáneo- nació en 2005 como un proyecto de profesionalización artística para jóvenes a partir de los 18 años. Las personas participantes ingresaban con una propuesta de proyecto o con una investigación en curso. La selección era cuidadosa y trataba de tener en cuenta diversidad temática, de lenguajes, de estilos, y con una perspectiva de género. Se aceptaban entre quince y veinte personas por ciclo anual.

Cada edición partía de una línea temática y consistía en ciclos de 8 meses al año, con encuentros semanales que incluían charlas, visitas, talleres y tutorías individuales. Estas experiencias se distribuían entre los Talleres de Historia, los Talleres Teóricos, los Talleres Prácticos, las Tutorías y los Talleres de Crítica, cada uno era impartido por diversos artistas y especialistas en diversos temas. En todos los encuentros había una metodología centrada en el diálogo

go y su propósito era desarrollar esa idea planteada en la convocatoria. El resultado o proceso de esa investigación debía presentarse a través de una creación artística contemporánea.



Imagen 3. Publicación de ExIt (Exposicions Itinerantes), 2011.

Fuente: Imagen tomada de la página de Facebook de EspIRA, fotografía tomada por Alejandro Belli.

RAPACES era el programa de Residencia Académica Para Artistas Centroamericanos Emergentes que se consolidó en 2007. Al inicio las residencias estaban centradas en Managua, León y Granada. Participaba un artista por país de la región a partir de una convocatoria abierta. Era una experiencia de convivencia entre los artistas seleccionados, las personas gestoras, coordinadoras y facilitadoras. Cada residencia tuvo una duración variable, de una semana a un mes, dependiendo del financiamiento que tuviera cada edición. Además de Patricia Balli, que dirigía los. Talleres de crítica



y realizaba tutorías individuales, había otra persona facilitadora invitada. También había alguien a cargo de la coordinación logística de producción de la residencia, y alguien más a cargo de las necesidades y del cuidado del espacio de convivencia. (Mora, M., comunicación personal, 12 de mayo, 2023). Al finalizar cada proceso se realizaba una exposición-muestra de trabajo, igual que en TACÓN. Derivado de estas exposiciones, existió también el programa *Exlt Exposiciones Itinerantes* en las que mostraban los resultados de RAPACES y que, al mismo tiempo permitieron la internacionalización del proyecto. (Andino, D., comunicación personal, 15 de mayo de 2023)

Los Talleres de Crítica eran la base y el eje de toda la formación y se llevaban a cabo en todos los espacios formativos de EspIRA (TACÓN y RAPACES). (Andino, D; Belli, A.; Mora, M., comunicación personal)

El antecedente de esta práctica tiene su origen en los talleres de crítica del Instituto de Artes de San Francisco. En EspIRA han sido modificados por la mano de Belli para convertirse en una metodología única, que promueve el cuestionamiento crítico, el análisis colectivo, la incorporación de principios teóricos, técnicos y prácticos de manera vivencial, y la reflexión en torno a la recepción, todo en un único espacio de diálogo. (Belli, A., comunicación personal, 10 de mayo de 2023)

En el caso de EspIRA, en cada sesión algunas personas presentaban su proyecto de investigación en proceso y el resto del grupo debía observar y hacer el ejercicio de crítica. El espacio se disponía de forma circular y metodológicamente se desarrollaban así:

- 1) Quien presentaba su proyecto debía colocarlo en el centro y mostrarlo sin mencionar o describir nada, con la excepción de que fuera necesario hacer una aclaración técnica.



2) El resto del grupo, en el orden del círculo, tenía la obligación de exponer, en dos minutos cronometrados, lo que percibían de la pieza, sin dar sugerencias sobre cómo modificarla, sino encontrando vocabulario técnico, conceptual y referencial, para transmitir con claridad aquellas sensaciones que la pieza les producía

3) Después de una primera ronda de participación, Patricia Belli realizaba una síntesis de lo que se había señalado hasta ese momento.

4) Luego ella compartía su propia visión crítica.

5) Posteriormente sucedía una segunda ronda en la que ya no era obligatorio participar, pero quien quisiera podría utilizar otros dos minutos para comentar más.

6) Al final, quien presentó la pieza, describía cuál era su intención comunicativa y a partir de una síntesis de las observaciones, reflexionaba si sus intenciones se cumplieron o no. En caso de que no se hubiesen alcanzado, debía señalar cuáles serían las acciones y cambios que tendría que llevar a cabo para acercarse más a sus intenciones

7) Posterior a esa participación final, se realizaba un cierre colectivo⁴.

La premisa principal de este espacio era la siguiente: 1. Todas las personas debían presentar obra- 2. Todas las personas que presentan obra, debían comentar las obras de las demás. 3. Todas las personas que comentaban obra, también debían presentar obra. (Mora, M, comunicación personal 12 de mayo de 2023). De esta manera se garantizaba la participación, la rigurosidad crítica y se evitaban los comentarios superficiales.

⁴Reconstrucción de la metodología a partir de las narraciones de los tres entrevistados.



IV. Epistemología artística y experiencia situada como metodologías

En 2020, en una investigación previa, tomé como referencia a artistas de la región del centro de América, algunas de ellas habían pasado por la formación de EspIRA. A partir de nuestras conversaciones, detecté elementos en común entre sus prácticas y sus metodologías, así como una consciencia de identidad centroamericana, algunas de estas ideas quedaron plasmadas:

“El papel de Virginia Pérez-Ratton como creadora y primera directora del Museo de Arte y Diseño Contemporáneo (MADC) y como fundadora de TEORÉTica, fue determinante para construir una idea, un lugar, un concepto de región centroamericana como espacio de producción de discursos artísticos contemporáneos. De forma similar, Patricia Belli con su proyecto EspIRA (Espacio de Investigación y la Reflexión artística) aparece a partir de la primera década del 2000, como un el único espacio de formación en arte contemporáneo en la región. Con RAPACES, el programa de residencias centroamericanas para artistas jóvenes, esa formación ha ido más allá, al propiciar la realización de lecturas centroamericanas, situadas, colectivas y politizadas de sus contextos. (...). Por esta razón espacios como este son sumamente valiosos y necesarios. La revisión, y sistematización del trabajo que realiza Patricia Belli desde EspIRA La Espora, es un ejercicio pendiente para continuar construyendo una memoria del arte contemporáneo centroamericano y las producciones de discurso que pueden surgir de este.” (Sequeira, 2020, p. 147.)

A partir de esa necesidad de materializar la memoria de EspIRA, surge la pregunta: ¿cuáles son las características que hicieron



de este, el espacio de formación artística en arte contemporáneo más importante de Centroamérica durante más de una década? .

Mi hipótesis es que este protagonismo está sustentado en las características metodológicas del espacio, que van más allá de una perspectiva meramente pedagógica, sino sobre todo, conceptual y ética.

En primer lugar, la mirada que tenía Patricia Belli en relación a la formación artística, estaba fundamentada en la generación de experiencias prácticas, vivenciales. Su noción sobre práctica artística tenía poco que ver con el dominio de una técnica específica, y más que ver con la investigación, los procesos y la materialización de resultados en lenguajes poéticos contemporáneos y politizados.

En este sentido, tanto TACON como RAPACES no eran espacios de aprendizaje técnico, si no que se centraban en metodologías contemporáneas, entendiendo la práctica artística como una forma de responder preguntas y resolver problemas. Eran espacios de conversación y discusión, en el que la experimentación artística formaba parte de ese diálogo. De acuerdo con los planteamientos de Camnitzer, el arte como una forma de conocimiento es una forma de saciar la curiosidad, una manera de formular los problemas que desea resolver. De la misma forma, Patricia Belli, colocó como requisito de ingreso a EspIRA, no la capacidad de llevar a cabo una serie de ejercicios técnicos, sino la capacidad de plantear un problema, de desarrollar una investigación en curso o plantear una pregunta que quisieran desarrollar. Más importante que el aprendizaje técnico era el desarrollo de procesos de pensamiento y de investigación sobre el entorno.

Otra característica de la formación que compartían tanto TACÓN como RAPACES, era el desarrollo de los programas a partir de una línea temática. El aprendizaje se llevaba a cabo de manera experiencial, vivencial, a partir de situaciones concretas y materiales



contenidas en ese tema y experimentadas en el contexto de EspiRA. De esta manera, la formación no se agotaba en un sólo ciclo, pero tampoco tenía una cantidad determinada de ciclos por cumplir. Eran módulos temáticos que permitían aprender técnicas, conceptos y referencias nuevas porque el enfoque de los talleres también cambiaba anualmente. Una formación electiva y libre, y al mismo tiempo inserta dentro de un esquema metodológico muy elaborado.

Las exposiciones que se realizaban al final de cada ciclo de TACÓN y de cada residencia de RAPACES eran escuelas de como llevar a cabo una, en la que se aprendía desde el hacer, en la práctica, sobre curaduría, montaje, logística, producción y gestión de estas actividades

Como partía de los espacios de talleres, la curaduría estaba basada en los procesos pedagógicos y en la investigación educativa, y también tenía un carácter colectivo. Es decir que, de manera muy temprana, en EspiRA se aplicaban las ideas del giro epistémico y del giro pedagógico cuando estas comenzaban apenas a ser teóricamente esbozadas.

Estos espacios de exposición, también permitieron desarrollar nuevas redes centroamericanas e involucrar diversos proyectos. EspiRA realizaba múltiples colaboraciones con espacios como Teor/ética en Costa Rica, la Fundación Paiz en Guatemala, la fundación Ortiz-Gurdian en Nicaragua, así como con múltiples artistas y curadores con un trabajo consolidado en la región, como es el caso de Virginia Pérez Ratton de Costa Rica, Rosina Cazali y Moises Barrios de Guatemala, Raúl Quintanilla de Nicaragua, Habacuc, también de Costa Rica y muchas personas más.

Para Nora Stenfeld (2016) en estos espacios, la mediación “tiene que ver con oponerse a una transferencia simple e implica convertir aquello que se media en objeto de reflexión. De este modo,

al mediar, el conocimiento no sería simplemente pasado a alguien más, sino que podría ser analizado críticamente y quizás incluso sacudido (...) la fuerza generativa de la mediación radica justamente en la refutación de la transmisión aparentemente sin quiebres de valores y verdades.”(p. 48). Siguiendo a Barret y Bolt (2010), en la investigación en artes a partir de la experiencia, la teoría y la práctica no suceden de maneras separadas, o paralelas, sencillamente se entrecruzan con el fin de generar conocimiento sobre los objetos de estudio, pero sobre todo para revelar métodos, formas y sistemas de abordaje que plantean el propio concepto de investigación en artes.

A TACÓN se llevaba un proyecto en proceso, ese proyecto partía de una pregunta, de un interés, de un tema en desarrollo. La forma en que se respondía esa pregunta, correspondía al lenguaje que se iba construyendo con el apoyo de todos los talleres. Los diferentes momentos de encuentro semanales se integraban y articulaban de forma orgánica y práctica entre sí.



Imagen 4: Sesión de Taller Práctico con Alejandro de la Guerra. TACON, 2014.

Fuente: Imagen tomada de la página de Facebook de EspIRA,
fotografía tomada por Alejandro Belli.



Las referencias artísticas, las históricas y anécdotas de los Talleres de Historia servían de insumo para todos los demás. En los Talleres Teóricos se desarrollaban conceptos relacionados al tema que se estaba trabajando en ese ciclo y era aplicados tanto en los Talleres Prácticos como en los Talleres de Crítica. En los Talleres Prácticos se planteaba ejercicios y provocaciones encadenados entre sí y entre las sesiones subsecuentes. Y estas a su vez, se planteaban en consonancia con los Talleres de crítica y las sesiones de Tutoría. Las tutorías eran guiadas por Patricia Belli de forma individual con cada persona participante y en ella se revisaba el avance del proyecto, la coherencia entre el discurso, el formato y la técnica. Finalmente, en los Talleres de Crítica se ponía a prueba todo de forma práctica: para referirse al proyecto que se mostraba era necesario utilizar lenguaje técnico, conocer referentes artísticos y dominar conceptos teóricos; para integrar las observaciones y resolver las observaciones colectivas, la la persona creadora debía, además de conocer esas referencias y conceptos, poder aplicarlos en el avance del proyecto durante los talleres de crítica y en los espacios de Tutoría.

Invitar a artistas a participar de estos encuentros era algo frecuente. Los talleres ofrecían voces y prácticas diversas en torno a una misma temática, lo cual potenciaba el diálogo, el disenso y la multiplicidad de lecturas y de formas de creación.

Los Talleres de Crítica eran el eje de la formación porque representaban la síntesis en la praxis de una serie de aprendizajes. El resultado que se presentaba al final del ciclo era resultado de este proceso, la respuesta propia a la pregunta propia, una forma personal de resolver un tema colectivo. Sobre la importancia de plantear el arte como problemas por resolver, Camnitzer, plantea que eso le evita caer en la autoindulgencia. Por su parte, Cano Rojas, G.; Martínez Barragán, C. (2014) argumentan que:



Los errores, así como los aciertos y los descubrimientos que el investigador en arte genera durante el proceso creativo responden a cuestiones que pueden ser de carácter técnico, formal o conceptual, pero que en cualquier caso atañen a las preocupaciones e inquietudes individuales (...).

Las residencias artísticas, por su parte, tenían un carácter de convivencia real, no solamente entre las personas estudiantes, sino también entre las personas organizadoras y facilitadoras de los espacios. Uno de los objetivos de RAPACES, alcanzados a partir de esa consigna de la potencia de la convivencia, fue la construcción de vínculos entre muchos artistas emergentes de la región, invitándoles a reconocer sus contextos. Esto detonó también que una generación de artistas comenzara a reconocerse a sí misma como una generación de artistas de Centroamérica y posteriormente detonó ejercicios expositivos, de gestión cultural, de intercambio y de reconocimiento entre artistas de distintas generaciones y entre la mayoría de los países centroamericanos.

La disponibilidad creadora por parte de los educadores y las educadoras, permitirá brindar desde el arte, experiencias educativas donde los desafíos planteados dejen huellas provocando búsquedas, invenciones personales y producciones de contenidos vinculados a los lenguajes artísticos.



Imagen 5. Visita a la finca agroecológica La Canavalia RAPACES, 2013, Matagalpa. Reflexión y acción: arte y ecología.

Fuente: Imagen tomada de la página de Facebook de EspIRA, fotografía tomada por Alejandro Belli.

EspIRA trabajaba en los barrios en los que se situaba el espacio de formación, a veces en Managua, a veces en Granada, o en León, o en Masaya. De la misma forma, en las residencias se tomaban en cuenta las características y los espacios de los pueblos en los que se desarrollaron. Para ejemplificar 2013 RAPACES se realizó en la ciudad de Matagalpa, durante un mes bajo el tema *Reflexión y acción. Arte y Ecología*. En esa ocasión la residencia proponía exploraciones colectivas. A partir de intereses particulares, se conformaron tres grupos: sociedad, entorno y cuerpo y se realizaron visitas a espacios como el río, a un proyecto comunitario de mujeres campesinas, y a otros proyectos agroecológicos. Los proyectos que las personas residentes propusieron partían de ese contexto y se



desarrollaban también en él. Este entendimiento implicaba una creación de sentido y una pregunta por el concepto de investigación en relación con el contexto: ¿A qué obedecen las producciones artísticas? ¿Cuáles son sus formatos? ¿A quiénes están dirigidas? ¿Qué aportan las personas artistas a sus contextos? Esto era parte integral del proceso de aprendizaje y de creación en RAPACES, los cuales nunca estuvieron separados. Preguntas que permiten, como sugiere Monica Hoff, situar constantemente lo político en el arte, y de esa forma llevarlo a la propia vida, cuestionarse, transformarse, y generar una reflexión/investigación a partir de la inestabilidad y las dudas que el contexto produce.

Algunas conclusiones

EspIRA no es solo un espacio de formación artística. EspIRA se convirtió en un eje de pensamiento y resistencia en un contexto limitado de referencias y de condiciones materiales óptimas para el trabajo reflexivo. EspIRA fue una casa, un espacio de encuentro colectivo, una especie de refugio para lo que se resiste al pensamiento hegemónico. EspIRA también permitió fundar una especie de producción centroamericana, llevando la mirada de sus estudiantes hacia sus contextos y realidades, más allá de las expectativas higiénicas o tendencias del arte contemporáneo.

Los talleres de crítica son el eje metodológico que promueve una formación desde el pensamiento artístico, pero existen otros factores, que también influyen en esta creación de la forma como mensaje en la enseñanza de prácticas artísticas. Como la construcción de redes para la gestión, la articulación de un contexto centroamericano de producción artística, y una forma de enseñanza-aprendizaje que se construye en el hacer, desde la lectura, la reflexión, la práctica, la provocación, la interpelación, el diálogo, el di



senso y sobre todo la responsabilidad. En esos talleres se trabaja sobre la mirada crítica. Una mirada que implica necesariamente una mirada situada, un posicionamiento y una observación a los problemas y necesidades de lo que se tiene alrededor.

Los talleres de crítica se oponen a una transferencia simple y a una búsqueda de consenso en relación a los proyectos que se muestran, más bien, implican convertir aquello que se media en objeto de reflexión. Son espacios que potencian la discusión, el disenso y las múltiples lecturas de un mismo objeto. No se busca plantear soluciones para los proyectos, sino que las personas estudiantes quienes las encuentren por sí mismas. Este tipo de ejercicios de autonomía y autodescubrimiento, según Camnitzer, permiten a quienes se encuentran en un proceso de formación “mirar su entorno social y enfocar en la comunicación” (2019). El acompañamiento colectivo, la retroalimentación y la mirada de los pares, permiten encontrar esas formas expresivas más adecuadas.

El aprendizaje a través de la experiencia también es transversal a este espacio de formación, pero también apoyada por acompañamiento y guía. Los espacios de aprendizaje permiten aprender en el hacer, dan lugar al error y a la duda, pero también se establecen condiciones para que esto acontezca: guías y procesos para explorar las ideas, espacios de tutoría individuales, artistas, curadores y especialistas acompañando la creación y la muestra final. Todo esto sucedía en los talleres pero era más evidente en el montaje de los espacios expositivos.

La herencia del trabajo de EspIRA pervive, además de en el legado regional de una práctica crítica, situada y centroamericana, en múltiples redes invisibles que existen actualmente entre varias generaciones de artistas y que abarcan casi todos los países. Dos ejemplos de esto son el colectivo Franja Centroamericana, conformado por participantes de RAPACES y el Programa Nómada de la



Escuela Experimental de Arte, el cual tiene como eje la creación de espacios de formación dirigidos a artistas emergentes centroamericanas, para lo cual también trabajan desde el acercamiento y la creación de procesos expositivos colectivos en los que se invitan a otros artistas centroamericanos ya consolidados, así como también los espacios de formación, taller y acompañamiento.

EspIRA, aunque lo pretendió en algún momento, nunca fue una institución, si no un espacio independiente y autogestionado, financiado parcialmente por la cooperación internacional y parcialmente por la tenacidad y creatividad de sus gestoras. Parte de esa creatividad también derivó en la creación de redes de apoyo y cooperación mutua fuertes y duraderas, además de generar encuentros y diálogos. Esto permitió mantener siempre la libertad creativa y experimental. Eso quizás, junto con todas las posibilidades y herramientas que surgen de plantear el arte como conocimiento, permitieron mantener un espacio de aprendizaje vigente, referente, innovador y constructor de subjetividad regional.

Bibliografía

- Barbosa, A. M. (2022). *Arte/educación: Textos seleccionados*. CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.
- Barret, E y Bolt, B (2010) *Practice as Research. Approaches to Creative Art Enquiry*. Bloomsbury.
- Belén, P. (2019). Arte y conocimiento. La dimensión epistémica del proceso artístico en la contemporaneidad. *Revista Humanidades*, 9(2), 1-16.
- Bishop, C. (2006). The Social Turn: Collaborations and its discontents. ArtForum. Febrero. *Repositorio de Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de San Francisco*. https://www.usfca-m.usf.edu/cam/exhibitions/2008_8_Torolab/Readings/The_Social_Turn_CBishop.pdf
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.
- Camnitzer, L. (2009). *Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano*. CENDEAC.
- Camnitzer, L. (2019). Arte y pedagogía Escuela de Arte Universidad de Córdoba [Transcripción de conferencia]. *La Escuela*_____. 10 de diciembre. <https://laescuela.art/es/campus/library/transcripciones/arte-pedagogia-luis-camnitzer>
- Camnitzer, L. El arte como forma de conocimiento [Repositorio]. *Universidad de Málaga*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12525>
- Camnitzer, L., & Bacelli, M. (2021). Arte y educación se enriquecen si asumen responsabilidades [Conversación]. *La Escuela*_____. 13 de octubre <https://laescuela.art/es/campus/library/conversaciones/luis-camnitzer-arte-y-educacion-se-enriquecen-si-asumen-responsabilidades>



- Cano Rojas, G. y Martínez Barragán, C. (2014). Diversidad epistemológica y urgencia metodológica: Hacia una actualización estructural de la investigación artística [Ponencia]. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. 27-29 de agosto. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8273/ev.8273.pdf
- Helguera, P., y Hoff, M. (2011). *Pedagogía no campo expandido*. Fundación Bial de Artes Visuales do Mercosul.
- Fernández, T. y Dias, B. (2016). Aguas turbulentas: el encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación. *Artnodes*, 17, 6-14. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2958>
- Malavasi, M. P. (2022,). No toda escuela es una escuela: Arte y educación en el centro de América. *La Escuela* _____. 6 de junio. <https://laescuela.art/es/campus/library/mappings/no-toda-es-escuela-es-una-escuela-arte-y-educacion-en-el-centro-de-america>
- Maldonado, C. (2001). Heurística y producción de conocimiento nuevo en la perspectiva CTS. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 2(5), 35-43.
- Molina, L. (2013). Capítulo 1: El cambio de paradigma del proceso artístico en el mundo contemporáneo. En D. Sánchez (Coord.), *Epistemología de las artes: La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo* (pp. 13-27). Facultad de Bellas Artes, *Universidad Nacional de La Plata*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27888>
- Pérez-Ratton, V. (2006). ¿Qué región? Apuntando hacia un estrecho dudoso. *TEO/ética*. https://teoretica.org/wp-content/uploads/2018/05/681309_TDoc_VPR_Que-region_w.pdf
- Rancière, J. (2006). *El espectador emancipado* (A. Dillon, Trad.). Ellago Ediciones.



- Rojas, A. (2019). Mónica Hoff sobre arte y educación: Experiencias comunitarias [Entrevista]. *Artishock Revista del Arte Contemporáneo*. 4 de mayo. <https://artishockrevista.com/2019/05/04/monica-hoff-entrevista-arte-educacion/>
- Sequeira Cabera, M. (2020). Encuentro con el ombligo amorfo. Lo ¿“queer”? y los discursos de la performance en el CENTRO de América. Trabajo Final de Maestría. *Universidad Miguel Hernández de Elche*.
- Sequeira Cabera, M. (2023). Urgencia, afecto e informalidad: Pedagogía y arte contemporáneo en Centroamérica. *La Escuela* _____. 28 de marzo <https://laescuela.art/es/campus/library/mappings/urgencia-afecto-e-informalidad-pedagogia-y-arte-contemporaneo-en-centroamerica-marga-sequeira>
- Stenfeld, N. (2016). Aprender desaprender. *Errata: Saber y desaprender en espacios del arte: Pedagogías/curadurías críticas*. No.16 (46 - 58) <https://revistaerrata.gov.co/contenido/aprender-desaprender>



Arte e infancias: abriendo puertas para apreciar y producir desde la Música y las Artes Visuales

Nancy Iannone¹
Verónica Canciani²

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia pedagógica interdisciplinaria desarrollada entre las asignaturas de Música y Plástica correspondientes al Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). La propuesta consistió en el diseño e implementación de instalaciones artísticas inmersivas por parte de estudiantes de primer año, destinadas a niños y niñas del primer ciclo del Nivel Inicial de los Jardines Maternales -instituciones preuniversitarias- de la UNICEN (sede Tandil). Mediante una metodología de sistematización de experiencias, siguiendo el enfoque de Oscar Jara Holliday (2018), se analiza cómo el uso de herramientas tecnológicas, como software Audacity y la exploración del espacio plástico permiten a los futuros y las futuras docentes resignificar el arte en las infancias. Es decir, no solo se realiza una descripción de la experiencia sino también una interpretación y

¹Especialista Superior en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Musical (Inst. Sup. Septimio Walsh - CONSUDEC), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Maternal (INFOD), Diplomada Universitaria en Arte y Educación (UNSAM), Licenciada y Profesora en Educación Inicial (FCH-UNICEN), niannone@fch.unicen.edu.ar NEES-FCH-UNICEN, CICPBA

² Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (FCH-UNICEN), Licenciada y Profesora en Educación Inicial (FCH-UNICEN). Ayudante diplomado en las cátedras de Plástica y Prácticas Educativas en el Nivel Inicial II: Acompañamiento correspondientes al Departamento de Educación de la FCH- UNICEN. Tutora en la modalidad de educación a distancia de la Licenciatura en Educación Inicial NEES-FCH-UNICEN, CICPBA. vcanciani@fch.unicen.edu.ar



reconstrucción crítica de la práctica pedagógica. Dichos lenguajes cobran importancia en la formación y las infancias dado que, en ambos, favorecen la expresión, la comunicación y construyen cultura. Entendiendo también que garantizar el acceso a los mismos, desde el nacimiento, es un derecho fundamental y una herramienta esencial en la construcción de la subjetividad.

Palabras clave: Infancias, instalaciones, formación docente, Música y Artes Visuales

Abstract

This paper systematizes a pedagogic and interdisciplinary experience which was developed by the teachers of the subjects of Music and Visual Arts of the current syllabus of the Bachelor of Arts and Training Course of Pre- School Education at Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- UNCPBA henceforth. The project consisted of the design and implementation of artistic immersive installations by students of the first year of this course of studies. This initiative was planned for children who attend the first level of education at nursery institutions in Tandil - generally known as 'pre- university institutions' - which are under the realm of this national university. Following Holliday's approach (2018), we systematized different experiences to analyse how the use of technological tools like the software Audacity and the exploration of plastic space allow future teachers to redefine art in childhood. That is to say, the experiences are not only described here but they are also interpreted and reconstructed critically. Both Music and Visual Arts become relevant for both students at university and for the new infancies due to the fact that they promote humans' expression, their communication skills and culture awareness. Since we understand that it is a right and a fundamental tool for the construction of subjectivity, it is mandatory to guarantee their access since birth.

Keywords: Sound Installations, New Infancies, Teacher Education, Music, Visual Arts



Introducción: El arte como conocimiento y derecho

Actualmente existe consenso en valorar el arte como un campo de conocimiento, que como se asevera en el Documento de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires (2016) "(...) contiene sentidos sociales y culturales, y apela a procesos de construcción metafórica y poética, a los que se agregan las experiencias artísticas interactivas, que surgen en el marco de las nuevas tecnologías y generan un tipo de práctica diferente, que se suma a las ya conocidas. La conceptualización (reflexión como parte del acto interpretativo) ocurre como consecuencia de la experiencia artística, o más bien al mismo tiempo" (DGCyE, 2016: 4). Esta valoración también se observa en la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación.³

La Educación Artística, en los diversos lenguajes, posee un cuerpo estable de conocimientos y un conjunto de objetivos propios y específicos; poseyendo valor en sí mismos más allá del papel que desempeñan en el desarrollo de la cognición. Ésta forma parte del proceso de alfabetización cultural ocupando un lugar primordial en toda propuesta de educación destinada a las infancias.

El arte aporta a la educación de los niños y las niñas diversas oportunidades de apropiación de las producciones culturales de la humanidad de las cuales forma parte, ampliando y diversificando sus experiencias culturales. Cabe señalar que no es la intención del Nivel Inicial la formación de niños y niñas artistas, sino de la ampliación del horizonte de lo posible al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros y otras.

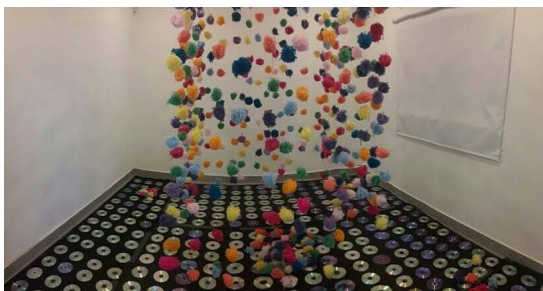
En la formación de docentes, los diversos lenguajes artísticos (Música, Artes Visuales, Expresión Corporal, Teatro, etc.) también

³ Resolución CFE N° 111/10. Anexo "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional".



cobran importancia. Como afirma María Emilia López (2013), es a partir de su mediación democrática, basada en la escucha y la disponibilidad, lo que favorecerá en los niños y las niñas su vinculación con el aprendizaje y su formación como espectadores y espectadoras activos y activas.

Revalorizamos estas diversas formas de expresión y de comunicación, no sólo porque remiten a los modos de representaciones de los niños y las niñas sino porque también son edificantes de subjetividad. El arte, en sus diferentes lenguajes, es una puerta que nos permite asomarnos a diversas maneras de apreciar y conocer el mundo.



1 Imagen: Instalación sonoro-musical.



2 Imagen: Instalación sonoro-musical.



Coincidimos con Belardinelli y Catibiela (2017) cuando afirman que “resulta fundamental considerar el arte como un conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido, como un constructor de relatos que se configuran en un determinado contexto social, histórico y cultural, en el que operan significados compartidos (...) el sentido ficcional y poético constituye el rasgo identitario de la producción artística” (p. 82).

Por tal motivo, como educadores y educadoras invitamos a reflexionar acerca de la importancia de los lenguajes artísticos en el cotidiano escolar, a partir de la propuesta intercátedra de las asignaturas mencionadas anteriormente.

En este contexto, entendemos que la formación docente debe nutrirse de un enfoque interdisciplinario que permita a los educadores y las educadoras mediar democráticamente entre las producciones artísticas y las infancias.

Marco institucional y curricular

La experiencia se enmarca en dos cátedras que forman parte del plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la FCH-UNICEN (2005). El mismo está estructurado en cuatro áreas definidas en función de los contenidos de las asignaturas y los aspectos de la formación para la adquisición de competencias implicadas en la práctica profesional:

- De la Formación General: incluye las asignaturas, sin fines directos de enseñanza, destinadas a brindar a los alumnos y las alumnas un marco general adecuado para su formación cultural que les permita acceder a elementos de conceptualización básicos.



- De la Formación Teórico-Instrumental: incluye todas las asignaturas destinadas a la formación de profesionales de la educación de la primera infancia, y que están directamente relacionadas con el proceso de mediación pedagógica.
- De la Formación Didáctica-disciplinar: incluye aquellas asignaturas relacionadas con los contenidos disciplinares de las áreas específicas, y el tratamiento de los procesos de “transposición” didáctica.
- De las Prácticas Educativas: incluye las asignaturas dirigidas a la práctica profesional supervisada. Abarca las observaciones, acompañamientos y residencias en instituciones de Educación Inicial. Ciclo Jardín Maternal, ciclo Jardín de Infantes y en otras instituciones destinadas a la atención de la primera infancia, incluidas las de Educación Especial.

Cabe destacar que nuestra carrera de grado contempla en el currículum una duración de cuatro años, y establece un total de 34 asignaturas obligatorias, organizadas en las mencionadas áreas curriculares, todas con modalidad de cursada presencial.

Ambas asignaturas (Música y Plástica) forman parte del área de la Formación Didáctica-disciplinar, con una carga horaria de cuatro horas semanales, insertas en el segundo cuatrimestre, siendo únicas en la carrera.

La instalación sonoro-musical como dispositivo pedagógico

Las experiencias que a continuación detallaremos, las consideramos como producciones de contenidos artísticos, donde los niños y las niñas mediados por la intervención de los y las estudian



tes, se transformaron en productores y productoras, hacedores y hacedoras de arte. Los elementos propios de los lenguajes involucrados se combinan de modo particular produciendo rupturas e inaugurando y generando “nuevos mundos”. Nadie crea o se expresa inventando desde la nada. “La construcción de mundos tal como la conocemos parte siempre de mundos preexistentes de manera que hacer es, así, rehacer” (Goodman, 1990, p. 24). La libertad expresiva se expande en la medida en que se enriquece la apropiación de los sistemas simbólicos, de los lenguajes (Loyola, 2022:10). Coincidiendo con esta autora, situamos estas propuestas en la perspectiva del reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas en el acceso y participación de los bienes culturales y en este caso el derecho al arte como productor de contenidos desde la cuna. Es el Nivel Inicial como unidad pedagógica, que abarca a todos los niños y todas las niñas a partir de los 45 días hasta los 5 años inclusive, el encargado de garantizar que los mismos y las mismas participen activamente de diferentes expresiones relacionadas con los lenguajes artísticos, ya que a través de éstos se posibilita la expresión y comunicación favoreciendo la capacidad creativa.



3 Imagen: Instalación sonoro-musical.



El compromiso con el desarrollo pleno de las infancias exige un abordaje profundo de las realidades y desafíos que las atraviesan hoy. En este sentido, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, posiciona a la formación docente como un eje central para la transformación del sistema. No se trata sólo de transmitir saberes, sino de integrar fundamentos sólidos que permitan a los educadores y las educadoras intervenir de manera situada y pertinente.

Para que las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial sean efectivas, la formación de sus maestros y maestras debe nutrirse de un enfoque interdisciplinario. Esta formación se entiende como un trayecto dinámico y continuo. En definitiva, fortalecer la preparación de los futuros y futuras docentes de Educación Inicial es el paso indispensable para garantizar que el derecho a la educación se traduzca en experiencias pedagógicas de excelencia desde la primera infancia.

En este sentido, la propuesta interdisciplinaria de las cátedras de Música y Plástica correspondientes al Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN se desarrollaron durante los años 2017-2018. Estas experiencias fueron instalaciones artísticas llevadas a cabo por estudiantes de primer año que cursan ambas materias. Las mismas se destinaron a niños y niñas del primer ciclo del Nivel Inicial que asisten a las instituciones preuniversitarias de Nivel Inicial de la UNICEN (sede Tandil).⁴

La instalación “(...) surge en un contexto de cambios sociopolíticos y económicos durante el pasaje del modernismo al posmoder

⁴ Jardín Maternal Arroyito y Jardín Maternal del Centro. Dichos jardines, dependientes de la Secretaría Académica de la UNICEN reciben a hijos e hijas de trabajadores y trabajadoras Docentes, Nodocentes y Estudiantes de las diferentes Unidades Académicas de esta Universidad. Funcionan en ambos turnos y tienen como principal propósito garantizar, a través de su proyecto pedagógico, la Educación Integral de niños y niñas desde los 45 días hasta los 2 años.



nismo, a mediados de la década del 60. Estos cambios provocaron una mirada acerca de la concepción del arte” (Lapolla, Mucci y Arce, 2016:18). A partir de esto se revaloriza el mismo y se considera al público, no especializado, como partícipe de la actividad creativa de la producción artística habilitando diferentes interpretaciones de ésta.



4 Imagen: Instalación sonoro-musical.

Coincidiendo con las autoras, que el concepto de instalación posee múltiples definiciones en la historia del arte, la consideramos como “aquella que nace como acontecimiento y especialmente que incluye al espectador. El público es rescatado de su anonimato, forma parte de la obra, y además se requiere una participación activa dentro de ella” (Díaz Obregón, 2002:120).

En línea con estas ideas, se pueden explicitar como pilares que la caracterizan al espacio como materia prima, el lugar deja de ser un simple contenedor para convertirse en parte de la obra. Muchos y muchas artistas trabajan sobre el concepto de sitio específi



co, entendiendo que la obra está diseñada para ese entorno y perdería su sentido si se traslada a otro lugar. La experiencia inmersiva invita al espectador y la espectadora a entrar en ella, atravesarla y a interactuar con sus elementos, buscando generar una respuesta sensorial completa donde se ponen en juego todos los sentidos. La caracteriza además la multiplicidad de medios, es decir, la posibilidad de combinar elementos físicos, tecnología y performance, como también el carácter efímero de este tipo de producción artística.

La instalación artística como eje transversal, encuentra en la articulación de los lenguajes artísticos artes visuales y música un espacio donde los y las estudiantes y niños y niñas son protagonistas del hecho artístico. Estos escenarios alfabetizadores brindados por las alumnas de la formación docente en el Nivel Inicial a los niños y las niñas, permitieron la participación, exploración, apreciación (visual y auditiva), juego y producción, habilitando el descubrimiento y la creación para ambos y ambas.



5 Imagen: Instalación sonoro-musical.



Partiendo de una temática o contenido del lenguaje plástico-visual o musical, las estudiantes llevaron a cabo la experiencia articulando los contenidos de ambas disciplinas.

En relación al lenguaje plástico-visual como contenidos se seleccionaron algunos elementos básicos de la comunicación visual: punto, línea, color y textura; y el espacio tridimensional.

La música encontró en las nuevas tecnologías, una práctica diferente, que a partir de la utilización de las funciones del software Audacity permitió la creación de una producción sonoro-musical que formó parte de la instalación artística. Se recuperaron contenidos como: atributos del sonido, textura y carácter musical, tempo, dinámica, género y estilo.

¿Por qué utilizamos este software? El Audacity es un editor y grabador de audio multipista de código abierto y gratuito. Es una de las herramientas más populares ya que es gratis y compatible con los sistemas operativos Windows, Mac y Linux. Es muy intuitivo y sirve para manipular el sonido de forma digital. Se usa principalmente para grabación en vivo, edición (cortar, copiar, pegar y mezclar sonidos) y combinar varias pistas, eliminar ruido de fondo y normalizar el volumen. Además, se pueden realizar diversos efectos, entre ellos: ecualización, compresión, reverberación y cambio de tono, entre otras. Este software también posibilita la conversión de formatos de audio como WAV o AIFF, MP3, OGG o FLAC.

Se lo considera una aplicación valiosa ya que no necesita una computadora de última generación para que funcione fluido. Al ser conocido, cuenta con variedad de tutoriales gratuitos para aprender a utilizarlo. Soporta complementos externos, es decir, se le puede añadir herramientas extras que usan los profesionales en estudios de música.



Así, el entorno sonoro y visual, el contexto, la interacción y articulación de los elementos de ambos lenguajes se constituyeron en lo primordial de esta expresión.

El modo de apropiación estética y cognitiva de esta experiencia artística achicó la distancia que media entre ser espectador y espectadora y la obra. Recuperando al filósofo Hans-George Gadamer (1998), quien hace hincapié en la identidad hermenéutica de la obra y donde, a su juicio se forma la identidad de la misma, se puede observar cómo el espectador, espectadora, estudiantes, niño y niña se convierte en co-jugadores y co-jugadoras.

Coincidimos con López (2013), quien afirma que la hermenéutica está ligada a la polisemia, cualidad característica del arte, que permite que cada espectador activo y espectadora activa sea interpelado e interpelada por la misma. Por tal motivo, percibir las instalaciones artísticas sonoro-musicales habilitó la construcción de diversos sentidos a partir de la sensibilidad y la evocación de cada niño, niña y estudiante. Como afirma la autora, hermenéuticamente hablando sin espectador y espectadora no hay obra.

En relación a los niños y las niñas, consideramos que estas propuestas pedagógicas son valiosos escenarios alfabetizadores que favorecen la vinculación de los mismos y las mismas con el arte desde la cuna y no siempre forman parte de los repertorios habituales del cotidiano escolar. Resignificar y dar lugar a intervenciones en la sala es una forma de fortalecer prácticas de dichos lenguajes.

En cuanto a las estudiantes, mediante una metodología de sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reflexión crítica sobre la práctica que busca producir conocimiento propio, a partir de la reconstrucción y el ordenamiento de los factores subjetivos y objetivos que intervienen en la misma (Jara Holliday, 2018), se recuperó el registro de la práctica y la identifica



ción e interpretación crítica de la experiencia compartida entre ambas asignaturas.

De este modo, implementar estas propuestas artísticas propiciaron la creación, el análisis y reflexión con respecto a su adecuación para el Nivel Inicial como en otros espacios donde transitan las infancias. A su vez, implicó su primer acercamiento a las mismas, con muchas expectativas e incertidumbre. El acompañamiento de las cátedras se sostuvo desde el inicio diseñando las propuestas, durante su desarrollo en las instituciones y al momento del examen final, donde se vinculó la práctica con el abordaje teórico, con preguntas orientadoras relacionadas con los contenidos seleccionados de ambos lenguajes, como por ejemplo: el espacio y su dimensión, los materiales y la cualidades que portan, las funciones del software Audacity, los objetivos planteados en relación a la instalación, la pista sonoro-musical creada y el lugar de la estudiante como espectadora y productora del hecho artístico.

Algunos de los interrogantes que guiaron la reflexión y revisión de las propuestas implementadas fueron:

- ¿Qué contenidos de ambos lenguajes artísticos se seleccionaron para la elaboración de la instalación sonoro-musical?
- ¿Qué procedimientos utilizaron para la creación de la instalación y de la pista en Audacity?
- A partir del Diseño Curricular del ciclo al que se destinaría la instalación sonoro-musical ¿Qué aspectos curriculares consideran a la hora de organizar la experiencia de aprendizaje presentada? (propósitos, contenidos, actividades)
- ¿Consideran que esta actividad es posible y beneficiosa en las prácticas áulicas concretas tanto en el Ni

vel Inicial como en otros espacios destinados a las infancias?

- Pensando en su propia práctica profesional futura, ¿qué reflexiones grupales construyeron luego de la producción del trabajo?

Cabe señalar que las propuestas intercátedras se realizaron desde el año 2017 hasta 2023 con la interrupción del 2020 y 2021 por la pandemia del COVID-19. Estas se implementaron en los jardines maternos y de infantes (UNICEN sede Tandil) y en la Ludoteca Ludocreativa de la FCH-UNICEN⁵ (Universidad Barril), constituyéndose como experiencias significativas de aprendizaje tanto para las infancias destinatarias como para las estudiantes.



6 Imagen: Instalación sonoro-musical.

⁵ Constituye un espacio educativo no escolarizado, orientado a que niñas y niños de 3 a 10 años desarrollen sus capacidades expresivas, lúdicas y de indagación a través de diferentes propuestas. Se trata de un proyecto educativo innovador orientado a las infancias, que desarrolla propuestas lúdico-creativas fundamentadas en la Pedagogía de la Expresión–Metodología Ludocreativa e implementadas por docentes Animadores ludo-creativos para las niñas y los niños que asisten a la institución.



Reflexiones de las estudiantes

A partir de las preguntas orientadoras, las estudiantes señalaron que:

“Esta producción artística fue muy enriquecedora en diferentes aspectos. Sin dudas, fue una experiencia que nos permitió poner en relación la teoría y la práctica, poder llevarlo a cabo en el ámbito formal del nivel inicial siendo para muchas el primer contacto con grupos de niños/as. Asimismo, la experiencia del trabajo en grupo, la organización, coordinación y toma de decisiones necesarias para lograr nuestro objetivo fue favorable para el desarrollo de la actividad/intervención.”

Es así que esta primera aproximación contribuye al proceso de formación de las alumnas, futuras docente, siendo de esta manera, un lugar de aprendizaje, donde se orientó a las estudiantes hacia el entendimiento de las acciones de formación curricular para tratar de construir/deconstruir conceptualizaciones que le faciliten la comprensión de la complejidad de la enseñanza a partir del análisis y reflexión de esta experiencia.

“Poder brindar este tipo de experiencias posibilita ingresar a los niños y niñas en un mundo lleno de historia, el arte (en todas sus facetas) es culturalmente el máximo medio de expresión, y que las infancias puedan desde temprana edad contar con este saber y la complejidades que conlleva a la vez, que lo plástico no se reduce solo a colorear con unos crayones sobre un papel ni lo musical a percutir un bombo en una muestra, sino que tiene un entramado mucho más complejo, se habla de técnicas, materiales, intencionalidad en lo que se produce, el poder de la apreciación, la observa



ción sobre lo ajeno, la escucha, etc., y es nuestra responsabilidad como futuras formadoras brindar este tipo de experiencias y renovar constantemente lo que se propone en el nivel, apuntando a ampliar ese bagaje con el que los niños ingresan y nutrirlo de diversidad de vivencias.”

Se puede vislumbrar aquí cómo las estudiantes revalorizan la importancia del arte en las infancias, de ofrecer propuestas de calidad en el cotidiano escolar, siendo estas “un soporte simbólico” (andamiaje) para que los niños y las niñas puedan aventurarse a lo nuevo, ofreciendo la experiencia de explorar y esperar. Desde una perspectiva constructivista y entendiendo el arte como una construcción cultural, estas instalaciones sonoro-musicales permiten a los niños y las niñas construir su subjetividad y nuevos modos de ver el mundo. Por lo tanto, enseñarlo implica ayudarlos y ayudarlas a entender y transformar esa cultura, no solo a reproducirla.

Por todo lo desarrollado, desde los equipos de cátedra de ambas asignaturas valoramos y estimamos relevante continuar con actividades articuladas e interdisciplinarias como también de jornadas de extensión que fortalezcan las relaciones interinstitucionales y el fomento de la identidad cultural. Si bien nuestra sociedad atesora por medio de registros multimediales experiencias de instalaciones, no siempre forman parte de los repertorios presentes en el Nivel Inicial. Resignificar estas intervenciones en el jardín permite dar lugar a prácticas artísticas contemporáneas.

A modo de cierre y apertura

Para finalizar, queremos invitarlos e invitarlas, en línea con las ideas de Dameno y Tersigni (2022), a revalorizar en nuestras prácticas docentes, el lugar del arte y su enseñanza en el Nivel Inicial, potenciando la educación artística como derecho, el arte como co



nocimiento productor de imágenes ficcionales y prácticas poéticas portadoras de sentido, propiciando una participación que permita proyectar el campo de acción de las infancias en la cultura en clave educativa, política y poética.

Es así que la Música y las Artes Visuales requieren una instrumentación didáctica que atienda tanto a los procesos de apropiación de conocimientos como así también a la evaluación de la producción y sus resultados. La participación en la realización de experiencias artísticas, por parte de las alumnas y los alumnos de la carrera aportará a la formación de la dimensión estética potenciando la sensibilidad, la imaginación y el acto creativo, entendiéndose a éste como "la síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos, frutos de vivencias y construcción de conocimiento."⁶

La disponibilidad creadora por parte de los educadores y las educadoras, permitirá brindar desde el arte, experiencias educativas donde los desafíos planteados dejen huellas provocando búsquedas, invenciones personales y producciones de contenidos vinculados a los lenguajes artísticos.

Coincidiendo con López (2013), una mediación adulta democrática, basada en la escucha y la disponibilidad, propiciará la apertura de las puertas para que cada niño y niña se vincule con el aprendizaje y la creación como espectador activo y espectadora activa. Esto nos interpela directamente: ¿Qué propuestas pedagógicas estamos propiciando para favorecer la observación, la apreciación y la expresión, siendo estos tres momentos fundantes de la sensibilidad estética?

Poder llevarlas a la práctica requerirá de un adulto comprometido y una adulta comprometida con una disponibilidad afectiva particular y una formación académica sólida. Como señala la auto

⁶ Citado en Contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial. Recuperado http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/nivel_inicial/expc.pdf



ra, garantizar el acceso a la cultura, el arte y el juego, en clave de derechos, implica un reto político y epistemológico.

Bibliografía

- Belardinelli, P.; Catibiela, A. (2017) “Consideraciones sobre el arte y su enseñanza. Apuntes de clase” en *Metal* (nº3), pp.75-85, julio 2017. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal> La Plata: Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.
- Cepeda, A, del Rabal, S y Iannone, N (2022), “Las infancias como productoras de contenido literario y musical, dos experiencias áulicas de articulación de lenguajes artísticos”, en *15º Encuentro Intencionalidad de Educación Infantil “Tiempos y espacios habilitados por las infancias. Trama de contextos y cultura”*. Organizado por OMEP, CABA.
- Dameno y Tersigni (2022), “Clase 3: El arte enseña a producir imágenes metafóricas. La ficción y la poética”, en *Especialización en Lenguajes artísticos*, Facultad de Arte de la UNLP. La Plata: UNLP.
- DGCyE (2016) *El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber*. DEA. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia Ministerio de Educación de la Nación (2010) Resolución CFE N° 111/10 “La Educación Artística en el Sistema Educativo”. Buenos Aires. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/11/AnexoResolucion-111-10.pdf>
- Díaz Obregón, C. (2002), *Arte y nuevas tecnologías*, España, Comunidad de Madrid, Dirección general de archivos, museos y bibliotecas.
- Gadamer, H, G. (1998), *La actualidad de lo bello*, Buenos Aires: Paidós.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos* (C. Thiebaut, Trad.). Visor, España (Obra original publicada en 1978).



- Jara Holliday, O. (2018), *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Lapolla P.; Mucci, M. Arce, M. (2016) “La instalación” en *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Colección 0 a 5 La Educación en los Primeros Años. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lopez, Ma. E. (2013) *Cultura y primera infancia*, Colombia: CERLALC, UNESCO.
- Loyola, M. E. (2022). *Habitar la enseñanza de las artes visuales: Reflexiones, experiencias y otros haceres*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata: EDULP.



Repertorios para infancias: un estudio sobre las implicancias musicales y político pedagógicas en la selección del repertorio para las clases de Música en el Jardín de Infantes

Micaela Juan Baraybar ¹

Resumen

Este artículo analiza las implicancias musicales y político pedagógicas de la selección de repertorio para las clases de Música en el Jardín de Infantes en Argentina. A partir de la identificación de Representaciones Sociales que fundamentan el uso de producciones de la industria cultural en las clases de Música, se propone una escucha crítica de seis canciones pertenecientes a dos grupos contrastantes: el *mainstream*² y propuestas novedosas desde el *universo poético musical*³. El análisis aborda distintas dimensiones, con el propósito de visibilizar los estereotipos musicales que operan en ciertos repertorios y su incompatibilidad con los paradigmas de la educación artística vigentes. Desde la perspectiva de la educación musical praxial y en diálogo con la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación, se sostiene que la selección del repertorio constituye un acto de posicionamiento político pedagógico que incide directa

¹Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata -

micajuanbaraybar@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7976-3412>

²Este término se utiliza con frecuencia para hacer mención a discursos hegemónicos, de rápida circulación y consumo masivo en lo que respecta a producciones artístico-culturales.

³Utilizaremos este concepto para referirnos a propuestas musicales que ofrecen desde sus elementos compositivos “una relación dialéctica entre sus cualidades musicales y representaciones culturales identitarias” (Rome, 2019, p.66)



mente en la ampliación del universo simbólico y sonoro de los y las estudiantes.

Palabras clave: educación musical, repertorio, Nivel Inicial, industria cultural, estereotipos musicales.

Abstract

This article analyzes the musical and pedagogical-political implications of repertoire selection for Music classes in kindergarten settings in Argentina. Based on the identification of Social Representations that underpin the use of cultural industry productions in music classes, the study proposes a critical listening analysis of six songs belonging to two contrasting groups: the mainstream and the pedagogical-didactic universe. The analysis addresses different dimensions, in order to reveal the musical stereotypes that operate in certain repertoires and their incompatibility with contemporary paradigms of arts education. From the perspective of praxial music education and in dialogue with Resolution 111/10 of the Federal Council of Education, it is argued that repertoire selection constitutes an act of pedagogical-political positioning that directly influences the expansion of students' symbolic and sonic universe.

Keywords: music education, repertoire, early childhood education, cultural industry, musical stereotypes.

Introducción

Es sábado por la tarde, corre el año 2003 y yo, siendo una niña pampeana de seis años, me encuentro en la casa de mis abuelos paternos merendando mientras miro en la televisión a una mujer rubia y despampanante que canta *Chiqui pin pin pan, chiqui chiqui pan, chiqui pin pin pan, Panam* (Laura Carrizo, 2003). Si la situación hubiese sido la misma pero en presencia de mi madre, por ese entonces maestra de música en jardín de infantes, de fondo hubiese



sonado *Piojos y Piojitos*. Nuestra generación, la de quienes nacimos en la década del 90, oscilaba entre María Elena Walsh, Cantanillo, Caramelito Carrizo, Panam y Cantando en Amapola, entre otras propuestas. Desde allí podríamos analizar una división bastante clara con relación a las propuestas que ofrecían las músicas para infancias según su *funcionalidad*. Aquellas que circulaban en la televisión y que tenían un alcance más comercial, comenzaban a unificar su sonoridad en lo tímbrico, lo melódico, lo armónico, lo rítmico, entre otros elementos. Por su parte, las músicas pertenecientes a compositores y compositoras que provenían de un ámbito pedagógico, comienzan a arraigarse cada vez más a una sonoridad que explora en un sentido amplio la poética musical.

A través del concepto de *funcionalidad* pensaremos a las músicas en cuestión desde su contexto de producción. En tal sentido, como sostiene Coriún Aharonián (2011), nos referimos a:

modos de ser de las estructuras musicales que comunican desde el sentido de estructura social de la que surgen hasta la visión filosófica del mundo de sus hacedores, desde una interdependencia estrecha hasta una aparentemente inexistente, desde una ritualidad profunda hasta una mecanicidad ajena (p. 2).

Según Sandra Carli (2006) en la década del 90 las identidades infantiles se vieron afectadas por un proceso de homogeneización y heterogeneización sociocultural. “Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil” (p. 3). En este artículo nos proponemos analizar distintas producciones musicales que abonan a la mencionada homogeneización sociocultural. A partir



de ello, nos interesa particularmente pensar su nivel de pertinencia a la hora de seleccionar materiales para el trabajo en el Nivel Inicial.

Durante la primera década de los 2000 en Argentina se produjeron cambios de paradigma significativos con relación a la concepción de la educación artística en la escuela obligatoria. En el año 2006 se aprobó la actual Ley Nacional de Educación 26.206 que establece a la educación artística y, por ende, a la educación musical, como campo de conocimiento. En 2010 se promovió la Resolución 111/10, que reconoce al arte como un campo de conocimiento con aportes para la *formación ciudadana*, la *diversidad cultural* y *el mundo del trabajo* (Consejo Federal de Educación, 2010). Al mencionar las especificidades de la Educación Inicial, propone que el nuevo paradigma:

Constituye una visión que supera la concepción del arte como un espacio para la libre expresión o para el desarrollo de técnicas que ponen en juego habilidades motoras, centrándose en la concepción del arte como conocimiento, que requiere del desarrollo de procedimientos vinculados tanto a la producción como a la reflexión, desde los cuales aproximarse a las diferentes manifestaciones artísticas y estéticas del contexto cultural (p.18)

En el 2011 comienza a circular un paquete de productos audiovisuales con un fuerte anclaje en lo musical, llamado *La Granja de Zenón*. Se produce un pasaje de la figura de la mujer hipersexualizada a un producto audiovisual que se erige sobre la animación y elimina al factor humano de la ecuación. Ese cambio de paradigma se refleja con notoriedad, tanto en términos escénicos como en el aspecto musical, cuyas características pasarán a formar parte in



trínseca de este tipo de producciones hasta el presente. *La Granja de Zenón* es, sin embargo, solo un ejemplo: en Argentina existen incontables producciones de este estilo que combinan la animación digital de personajes entrañables con músicas de características similares. Desde aquí sostenemos que estas producciones se fabrican desde las lógicas estandarizadas de la industria cultural (Adorno y Horkheimer, 1947) con fines netamente comerciales, y se instalan a través de diversas representaciones sociales que aluden a sus implicancias cognitivas y emocionales para fundamentar su uso, distribución y consumo.

En el año 2025, el empresario Roberto Pumar, conocido por producir a Gilda y dueño del sello discográfico Leader Music - empresa que produce el contenido de El Reino Infantil - en el marco del desembarco de *La Granja de Zenón* en Miami, fue entrevistado por Noticias Telemundo. Ante la pregunta por las razones del éxito del producto, respondió:

La música es una de las cosas, porque el chico cuando se está desarrollando, a través de la música empieza a sentir la motricidad, empieza a sentir lo que es el ritmo, empieza a bailar, empieza a balbucear, a experimentar palabras que no habla. O sea, hay toda una conexión emocional realmente muy importante, más allá de, indudablemente, la personalidad de los personajes (Noticias Telemundo, 2025)

La afirmación de Pumar puede leerse desde la perspectiva de las representaciones sociales (Araya Umaña, 2002) en tanto estas se comprenden como construcciones que se originan en los procesos de comunicación y en el pensamiento social, y que configuran un modo específico de conocimiento: el sentido común. Este conocimiento cumple una función estructurante ya que determina la



manera en que los sujetos interpretan la realidad y organizan sus prácticas cotidianas. Consideramos factible este postulado, dado que las representaciones son sociales “en la medida en que crean una visión compartida de la realidad y un marco referencial común” (p. 31), posibilitando, entre otros procesos, el de las conversaciones cotidianas. Es posible que docentes y personas a cargo del cuidado y la educación de niños y niñas comprendan de este modo la riqueza de este tipo de repertorios y, en consecuencia, los utilicen con frecuencia en el desarrollo de su labor.

Desde aquí, nos interrogamos sobre la función de la educación artística y su compatibilidad con este tipo de productos, considerando las bases que sienta la ya mencionada Resolución 111/10, en donde se reconoce a las expresiones artísticas, provenientes tanto de contextos de producción populares como aquellas que emergen de la tradición clásica y repara en que las mismas:

se expresan en diversos circuitos, pero sin duda, son los medios de comunicación los que adoptan un rol fundamental en la cotidianeidad. Éstos, sin embargo, no son neutros y pueden tanto favorecer la construcción de valores esenciales - la diversidad, la interculturalidad, la convivencia y la democracia- como privilegiar los mensajes que tienden a la homogeneización y al pensamiento único (CFE, 2010, p.7).

No se trata de poner en tela de juicio la honestidad profesional de los y las docentes, pues comprendemos que su uso se vincula con la intención de otorgar significatividad, dado que es música relacionada al contexto familiar de los y las niñas. Sin embargo, consideramos que según todo lo expuesto, es necesario revisar qué aportes al proceso de enseñanza de saberes vinculados “al desarrollo de las capacidades espacio temporales y de abstracción para



la producción metafórica y poética, entre otras” (CFE, 2010, p.8) ofrecen los materiales musicales seleccionados para una clase.

En esta línea, tomaremos de referencia el modelo de Educación Musical Praxial, cuyo enfoque propone la enseñanza de la música situada al contexto de aprendizaje, transformando la experiencia musical en aprendizajes significativos a través de la resignificación de los saberes previos y la puesta en valor de los distintos modos de *musicar*⁴. Tal como afirma Silvia Carabetta (2011)

La enseñanza de la música en las escuelas debería enseñar a los alumnos a actuar con la música. Así, no existiría una sola forma de praxis musical; la música, dicen, sirve a una variedad de fines tan diversos como las personas que participan de experiencias musicales, con sus mundos, valores, historias, necesidades e intenciones (p. 5).

En este sentido, nos interesa particularmente detenernos en la selección de repertorio, comprendiendo que es una instancia crítica de posicionamiento político frente a lo que decidimos trabajar. Cuando seleccionamos materiales musicales para la sala, no sólo debemos atender a que elementos preponderantes de esa música resultan útiles para la enseñanza de un contenido en particular, sino que se vuelve fundamental analizar qué intenciones hay detrás de esa obra y qué universo poético-musical estoy ofreciendo a mis estudiantes al enseñar una canción.

⁴*Musicar* es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical (Small, 1997)



El repertorio en cuestión: dimensiones para una escucha crítica

Hasta aquí, hemos revisado cuales son aquellas representaciones sociales que podrían operar como fundamentación para la selección de ciertos materiales musicales para el trabajo en Nivel Inicial. Ahora corresponde preguntarnos, ¿Son pertinentes aquellos materiales? ¿Basta solamente con la cercanía al consumo cotidiano de los y las estudiantes? ¿Qué ofrecen en términos musicales y que dejen por fuera?

Poner el foco en el análisis musical, centrándonos en la búsqueda de materiales que amplíen el universo simbólico de los y las estudiantes y que trasciendan los estereotipos musicales que se ponen en juego en ciertos repertorios, es parte de la labor de aquel o aquella docente que busca implementar una educación musical desde la perspectiva praxial y llevar adelante su rol como educador de arte, desde los paradigmas que mencionamos anteriormente, planteados en la Resolución 111/10. Cuando hablamos de estereotipos musicales, nos referimos a aquellas composiciones fabricadas a partir de elementos comunes, que no hacen más que parecerse a otras tantas producciones elaboradas a partir de la misma premisa. En la búsqueda de lograr aquella cercanía que nos propone la utilización de repertorios ya conocidos por los y las niñas, podemos reproducir modelos que cargan con las representaciones ya mencionadas y otras vinculadas a la educación musical como refuerzo de otros campos de conocimiento. Tal como sostienen Berlinche y Ciafardo (2008)

Los modelos centrados en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos persisten en los centros educativos de todos los niveles. La actividad de los alumnos se limita a incorporar



modos estereotipados o mecánicos de producción e interpretación (p. 33)

En esta línea, podríamos aventurar que en aquella intención de ofrecer aprendizajes significativos, incurrimos en la reproducción de lógicas que subestiman la capacidad de apropiación, disfrute y comprensión musical que tienen los y las niñas a quienes enseñamos en el jardín.

Para comprender tácitamente a que nos referimos cuando hablamos de estereotipos musicales y subestimación de las capacidades perceptuales y musicales de nuestros y nuestras estudiantes, analizaremos tres materiales que seleccionamos por su frecuente utilización y posible vinculación con contenidos propuestos para la clase de Música. Esta selección emerge del seguimiento realizado durante los últimos tres años a estudiantes que cursan los profesorados de Música de la Facultad de Artes de la UNLP. Por otra parte, el aporte de informantes clave, tales como equipos directivos de Nivel Inicial y docentes en ejercicio, es fundamental para considerar que este tipo de materiales es utilizado con frecuencia en clases de Música. Por último, la inmediatez que imparte los modos de circulación de materiales musicales con elementos propios de la industria cultural facilita su acceso para quienes navegan por plataformas digitales de distribución musical.

Las dimensiones de análisis utilizadas se vinculan a parámetros musicales que nos permiten la comparación de varios materiales que presentan semejanzas y diferencias entre sus elementos. No obstante, es menester considerar que

En el caso de la música popular, es posible realizar un análisis estrictamente musical, pero será complejo desprenderlo de su trasfondo: el análisis arrastrará residuos de otras funcio



nes que impregnarán lo idealmente estético, funciones que volverán enredadas y escondidas, actuando como fuerzas que destacan la estructura de lo real y lo vuelven significativo” (Alvarado Vargas, 2016: 80).

Comenzaremos por revisar la la dimensión formal comprendiendo que:

Los criterios de agrupamiento o segmentación provienen del peso de los comportamientos estables y los cambios, sean estos grandes o pequeños. En términos estéticos responden a las nociones de equilibrio, contraste y diversidad y se manifiestan musicalmente en repeticiones, variaciones, transposiciones, etc. (Belinche y Larregle, 2006, p. 100)

Por otro lado, trabajaremos sobre la dimensión armónica, poniendo el foco en la utilización de los grados pilares de la tonalidad mayor como eje estructurante de la canción. En vinculación con ello, analizaremos la dimensión melódica de los materiales, para comprender la relación que establecen entre el acorde y las notas que recorre la melodía. Desde una perspectiva situada, como sostiene Gustavo Basso (2006) el estudio melódico-tonal “no podrá soslayar el análisis de las combinaciones de alturas tonales, de sus campos de acción y de las jerarquías relativas que ocupan en los diferentes sistemas musicales”. En la música popular, y más aún en la canción, la melodía adquiere un carácter preponderante: en términos texturales se constituye como figura. En ese sentido, consideramos fundamental hacer foco en los componentes que la construyen.

En suma a las dimensiones mencionadas, analizaremos los materiales desde su aspecto rítmico, comprendiendo a este como una *unidad de sentido* que involucra a la totalidad de la obra y que nos



permite pensarlo de forma cualitativa, trascendiendo el ordenamiento y la medición temporal de manera numérica y fragmentada. En palabras de Belinche y Larregle (2006) “En esta unidad, la sucesión o superposición de los acontecimientos, las relaciones que la percepción sitúa en el orden vertical u horizontal delimitan la organización” (p.80).

Parte de este análisis se centra en la textura, ya que si bien planteamos las dimensiones como categorías unitarias, nos interesa estudiar las relaciones que establecen entre sí. En este sentido, pensaremos en las configuraciones armónicas, melódicas, rítmicas y formales como líneas identitarias que conforman el todo de la canción. En conjunto al desglose de la textura, haremos mención a las características tímbricas que serán fundamentales para la forma en la que se ordene nuestra percepción.

Por último, nos centraremos en la dimensión poética de la obra, entendiendo a ésta como el resultado sonoro entre la letra y la música. En esta línea, hacemos hincapié en una perspectiva situada desde la canción popular latinoamericana. En tal sentido, las dimensiones de análisis terminan por construir ese universo poético - musical en su conjunto. De acuerdo a lo planteado por Santiago Romé (2019):

Podemos pensar entonces que, en alguna medida, el canto en tanto síntesis del cuerpo, la palabra y la música, materializa condensadamente aquello que en nuestra opinión caracteriza también al género musical: la relación dialéctica entre cualidades musicales y representaciones culturales identitarias (p. 66)

Buscaremos la presencia de metáforas y el desarrollo narrativo en conjunción con los sonidos instrumentales a partir de la pregunta ¿Cuál es el universo poético-musical de la canción? De este



modo, nos proponemos responder aquellas cuestiones iniciales, con relación a los estereotipos musicales y la factibilidad de ofrecer aprendizajes significativos a partir de su uso.

Comenzaremos por analizar tres materiales que fueron seleccionados por sus métricas en la plataforma YouTube Kids Argentina. Los principales productores de contenido musical infantil en español alcanzan audiencias de una magnitud excepcional en los entornos digitales. Al mes de junio de 2026, el canal de El Reino Infantil supera los 71 millones de suscriptores, mientras que El Payaso Plim Plim registra más de 34 millones y Luli Pampín más de 21 millones (YouTube, 2026). Estas cifras permiten dimensionar el alcance que poseen estas producciones dentro del consumo cultural de las infancias, lo que los convierte en un objeto de estudio relevante para analizar las concepciones musicales y pedagógicas que vehiculizan. En este sentido, es menester mencionar que el corpus está conformado por versiones específicas de canciones publicadas en YouTube por los canales seleccionados. En consecuencia, el análisis se realiza sobre dichas versiones audiovisuales, entendidas como objetos culturales particulares, y no sobre las obras musicales en abstracto.

Luego, tomaremos como referencia tres materiales que, en sus elementos constitutivos contrastan con los primeros. Por su parte, estos circulan por plataformas digitales, aunque tienen un fuerte anclaje en la ejecución en vivo. A diferencia de los anteriores, y pese a ser contemporáneos a ellos, se proponen volver a lo acústico y analógico, tanto desde su producción musical como desde el montaje escénico.

En síntesis, las seis producciones a las que aquí haremos mención, son Argentinas. Teniendo en cuenta este aspecto y las dimensiones de análisis desarrolladas anteriormente, comenzaremos por analizar “Abejita Chiquitita”, del canal El Payaso Plim Plim (2023),



continuando por “La Vaca Lola” de El Reino Infantil (2014) y culminando este apartado con “Camino por la Selva” del canal Luli Pampin (2020).

“Abejita Chiquitita” (El Payaso Plim Plim, 2023)

La canción presenta una estructura formal basada en la alternancia de dos secciones principales (A–B), organizadas mediante procedimientos reiterativos que vuelven previsible al discurso musical. El desarrollo formal se sostiene sobre una lógica de repetición constante, donde las variaciones introducidas resultan mínimas y no alteran significativamente la percepción global de estabilidad. En este sentido, la estructura privilegia la identificación inmediata de las secciones y la rápida apropiación auditiva, rasgo frecuente en este tipo de repertorios.

En el plano armónico, la canción se construye a partir de una sucesión extremadamente acotada de funciones tonales. Tanto la sección A como la sección B recurren a progresiones previsibles y de resolución permanente, sin modulaciones ni desvíos que introduzcan tensión o ambigüedad. La estabilidad armónica resultante configura un entorno sonoro homogéneo, donde el movimiento entre acordes funciona más como sostén mecánico de la estructura que como elemento expresivo. Esta organización refuerza una escucha basada en la familiaridad y la reiteración, reduciendo la posibilidad de sorpresa o contraste.

En su dimensión rítmica, la canción mantiene una regularidad constante de principio a fin. Las ejecuciones instrumentales alternan entre acentos, pulsos y divisiones sin incorporar síncopas ni desplazamientos métricos que alteren la estabilidad temporal. Si bien aparecen algunas subdivisiones, estas no producen tensiones perceptibles sino que funcionan dentro de una lógica general de



ordenamiento métrico altamente estable. La melodía, por su parte, se organiza principalmente sobre notas pertenecientes a la tríada tonal, con escasas notas de paso y un movimiento que evita su desarrollo más allá de lo esperable. De este modo, tanto el comportamiento rítmico como el melódico convergen en la construcción de un discurso sonoro de circulación inmediata y rápido aprendizaje debido a su simplicidad perceptiva.

Los procedimientos compositivos predominantes son los de adhesión y sustracción. Sobre la melodía principal ejecutada por la voz se incorporan líneas instrumentales complementarias que no desarrollan autonomía, sino que refuerzan y duplican el material ya presentado. El contraste textural más evidente se produce en la sección B, donde aumenta la densidad cronométrica de las melodías acompañantes. Posteriormente, al regresar a la sección A, se incorpora una segunda voz realizando terceras paralelas, procedimiento frecuente en músicas de circulación masiva orientadas a reforzar la direccionalidad tonal y la sensación de plenitud sonora sin introducir complejidad contrapuntística.

La dimensión poética resulta particularmente significativa en relación con la construcción de la infancia que propone la canción. La utilización reiterada de diminutivos, tanto en el título como en el texto, se articula con un modo de emisión vocal que simula una voz infantil mediante recursos de pronunciación y una tímbrica añorada. Esta operación no sólo tematiza la infancia, sino que performativamente la reproduce desde un posicionamiento claro. A su vez, la letra carece de desarrollo metafórico, transformaciones narrativas o desplazamientos semánticos: las secciones A y B presentan textos fijos, reiterados sin modificaciones a lo largo de toda la canción. En este marco, el componente verbal pareciera ocupar un lugar accesorio frente a otros elementos del dispositivo, funcio



nando más como superficie sonora reconocible que como espacio de elaboración poética o narrativa.

En términos tímbricos, la canción se apoya casi exclusivamente en sonoridades digitales estandarizadas, asociadas culturalmente a repertorios destinados a bebés y primeras infancias. Instrumentos como el metalofón, líneas de bajo con timbres que remiten artificialmente a instrumentos de viento y percusiones de escasa variabilidad configuran una paleta sonora homogénea y de baja riqueza espectral. La digitalidad de los sonidos no busca emular instrumentos acústicos, sino que se presenta explícitamente como artificio, reforzando una estética sonora simplificada y altamente reconocible. De este modo, la dimensión tímbrica participa también en la construcción de un universo auditivo caracterizado por la previsibilidad, la uniformidad y la reducción de contrastes.

En suma, los distintos elementos de este material nos permiten comprender la visión adultocéntrica sobre la que se constituye, en el sentido en que marca un modo de hablar, pensar y comprender el mundo desde la subjetividad de la infancia, sin desarrollo, sin complejidad, sin imprevisibilidad.

“La vaca Lola” (El Reino Infantil, 2014)

Este material presenta una estructura formal extremadamente reducida, organizada a partir de la alternancia entre una única sección principal y breves interludios instrumentales que repiten la configuración armónica, melódica y rítmica de la estrofa. Esta economía de materiales se articula con una lógica reiterativa que atravesara la totalidad de la pieza, donde la ausencia de contrastes formales significativos favorece una escucha inmediata y altamente previsible. La organización general de la canción no propone desa



rollo ni transformación del material, sino la repetición constante de un mismo núcleo sonoro y textual.

En el plano armónico, la obra se sostiene exclusivamente sobre la alternancia entre dos acordes, primero y quinto grado de la tonalidad mayor, recurso que refuerza la estabilidad tonal y la ausencia de tensión. De este modo, la armonía funciona como soporte estático de la repetición, configurando un entorno sonoro homogéneo y de rápida identificación perceptiva.

Rítmicamente, la canción mantiene una regularidad constante de principio a fin. Las ejecuciones instrumentales pueden dividirse en dos grandes grupos: por un lado, los instrumentos melódico-armónicos, que trabajan predominantemente sobre el acento y el pulso mediante sonidos largos y sostenidos; por otro, la percusión, que introduce leves variaciones a partir del uso del contratiempo. Sin embargo, estas diferencias no llegan a producir desplazamientos rítmicos significativos, sino que permanecen subordinadas a una lógica métrica estable y reiterativa. La melodía presenta características muy similares al ejemplo anterior. Sin embargo, uno de sus aspectos más singulares es su comienzo acéfalo, rasgo que introduce una leve sensación de suspensión inicial. Luego de ese ingreso, la línea melódica se desarrolla mediante el uso reiterado de negras, corcheas y semicorcheas organizadas de forma regular, sin sínkopas ni corrimientos métricos que alteren la percepción del pulso. La repetición de estas células rítmicas y melódicas contribuye a consolidar una experiencia auditiva basada en la previsibilidad y la rápida memorización, aspecto que posiblemente influya en la selección de este material.

En relación con la dimensión poética, la letra presenta un grado mínimo de elaboración discursiva. En este punto, se economizan los recursos respecto al ejemplo anterior. El principal procedimiento identificable es la utilización de la rima entre las palabras *Lola* y



cola, recurso que pareciera constituir el núcleo organizador del texto. Más allá de esta asociación fonética, la canción no desarrolla metáforas, narraciones ni transformaciones semánticas. El componente verbal adquiere un carácter eminentemente funcional, subordinado a la repetición sonora y a la identificación inmediata. Por su parte, la música refuerza el estereotipo *country* que propone la estética de la canción, la temática y el contexto en el que se desarrolla, ya que pertenece al mundo sonoro de *La Granja de Zenón*. Este aspecto se refuerza en la dimensión tímbrica, donde predomina la utilización de sonidos reconocibles, configurando un universo sonoro asociado culturalmente al género mencionado.

Desde el punto de vista textural, la canción tampoco presenta transformaciones significativas. La principal variación consiste en la alternancia de la figura entre la voz, durante la sección principal, y un banjo en los interludios instrumentales. El fondo permanece invariable a lo largo de toda la obra, manteniendo las mismas características rítmicas y tímbricas. La textura resultante es compacta y homogénea: los sonidos largos, las tímbricas similares entre sí y la ausencia de elementos que busquen sobresalir individualmente producen un entramado sonoro uniforme y de escaso contraste interno.

En conjunto, la canción construye una experiencia estética basada en la repetición, la estabilidad y la reducción de variabilidad sonora, donde cada uno de los elementos musicales converge en la producción de un discurso de inmediata accesibilidad, contribuyendo a una mirada reduccionista sobre la infancia y sus capacidades perceptuales.



“Camino por la selva” (Luli Pampin, 2020)

La canción presenta una estructura formal bipartita claramente delimitada en dos secciones contrastantes (A–B).. Esta configuración formal, no introduce desarrollos temáticos ni procesos de transformación del material, sino que privilegia la alternancia y la reiteración como principios estructurantes del discurso musical. Para lograrlo, trabaja con una clara intencionalidad: el contraste sonoro entre una sección y otra. A priori, este factor pareciera ser el ordenador para la composición de las demás dimensiones. Este rasgo nos permite distinguirla de las canciones analizadas anteriormente.

En el plano armónico, la sección A se organiza a partir de una sonoridad centrada en do menor, mientras que la sección B desplaza el centro hacia el relativo mayor y articulando sobre una progresión de primero, cuarto y quinto mayor. Este movimiento no implica una modulación elaborada en términos funcionales tradicionales, sino más bien un cambio de centro de gravedad armónico que refuerza la oposición formal entre secciones. La armonía, en ambos casos, se mantiene dentro de un espectro diatónico ampliado, con recursos de dominante que refuerzan la estabilidad de cada entorno tonal sin generar inestabilidades prolongadas.

En el plano melódico, la obra presenta uno de sus aspectos más significativos en términos de construcción discursiva. La sección A se articula sobre un material que puede pensarse en relación con una escala pentatónica menor a la cual se incorpora la cuarta aumentada como elemento de color característico, generando un espacio sonoro que puede vincularse con la lógica del blues. Esta incorporación introduce un grado de tensión interválica que contrasta con la estabilidad de las estructuras estudiadas hasta el momento. En la sección B, en cambio, el centro tonal se desplaza hacia el



relativo mayor, y el material melódico se organiza en torno a la escala jónica, produciendo un perfil más estable y diatónico. El contraste formal se refuerza mediante la alternancia entre gestos melódicos de mayor duración en una sección y sonidos cortos en la otra. Una vez expuestos ambos materiales, la estructura se repite sin modificaciones hasta el final de la pieza.

El diseño rítmico contribuye de manera directa a la delimitación formal, reforzando la percepción de las dos secciones contrastantes a partir de pequeñas variaciones en la articulación del tempo. Sin embargo, en ambos casos predomina una lógica de encastre directo sobre el pulso, sin presencia de sínkopas, desplazamientos acentuales o estrategias de desestabilización métrica. El resultado es una superficie rítmica homogénea, orientada a la claridad perceptiva y a la estabilidad del pulso.

Desde el punto de vista textural, también se refuerza el contraste formal. En la sección A se percibe una textura de carácter más percusivo, con elementos de mayor densidad rítmica y ataques más breves, que configuran un entorno sonoro más articulado y fragmentado. En la sección B, en cambio, la textura se vuelve más melódica y sostenida, con un predominio de sonoridades digitales que expanden el campo armónico y refuerzan la sensación de continuidad. La presencia de materiales acústicos o analógicos se reduce prácticamente a la voz, lo cual sugiere una estética de producción fuertemente mediada por recursos digitales, coherente con las lógicas de circulación de este tipo de repertorios.

En relación con la dimensión poética, la letra presenta un alto grado de reiteración estructural, donde la única variable significativa es la sucesión de animales mencionados a lo largo del recorrido narrativo. No se observan procedimientos metafóricos, ni desarrollos narrativos significativos. El texto funciona, en este sentido, como un soporte enumerativo que acompaña la organización mu



sical, reforzando la lógica de repetición y acumulación que caracteriza al conjunto de la obra. Desde el punto de vista sonoro, al igual que los ejemplos anteriores, se refuerza el estereotipo de lo que se está contando, a través de la utilización de tímbricas específicas que remiten a un paisaje selvático.

Este material nos presenta un desarrollo que podría pensarse por fuera de los estereotipos musicales que venimos trabajando, en el sentido en que se anima a jugar con otras sonoridades que amplían el rango de lo esperado. Sin embargo, su utilización frecuente se vincula con la sonorización de animales y/o con el cambio temporal que sucede entre sección y sección. En esta línea, en el universo sonoro que compone la música para infancias, hay propuestas que invitan a trascender la simplicidad con la que se constituye cada configuración desde una perspectiva reduccionista. A continuación, analizaremos brevemente tres ejemplos que podrían servirnos para contrastar con los trabajados hasta aquí.

¿Dónde radica la riqueza del universo poético-musical?

Los materiales seleccionados a continuación son composiciones realizadas por docentes de música con una amplia trayectoria en la producción musical para las infancias en clave pedagógica. Más allá de las canciones a las que haremos mención, podemos encontrar en toda su discografía un vínculo directo con los géneros populares latinoamericanos desde las distintas dimensiones de análisis. En tal sentido, consideramos relevante el universo poético musical que de ellos desprende. Por otra parte, las producciones musicales de Magdalena Fleitas, Mariana Baggio y el Dúo Karma resultan novedosas en relación con lo que proponen los materiales curriculares para el Nivel Inicial. Tal como enuncia el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2022), entre los propósitos



para la educación musical encontramos “Facilitar un repertorio rico y variado de canciones para las infancias, planteando una adecuada selección que comprenda las culturas de pertenencia o locales, hasta la cultura global que integra, lo regional, lo nacional, lo latinoamericano como instancias intermedia” (p. 313). Así mismo dispone que es fundamental “crear las condiciones necesarias para ofrecer una variedad de experiencias que pongan en juego y amplíen el sentido estético, musical y creativo” (p. 313). Estas producciones, se configuran como músicas que, si bien no destacan por su alcance masivo, son de fácil acceso en las mismas plataformas digitales en las que se encuentran alojados los materiales antes analizados.

En suma, y como hemos mencionado anteriormente, las producciones musicales de dichos compositores y compositoras tienen un fuerte anclaje en su presentación en vivo. En su puesta escénica, destaca la búsqueda constante del *juego* como elemento preponderante. En una entrevista brindada a Unidiversidad, Xóchitl Galán (2025), integrante y fundadora del Dúo Karma, al hablar de sus presentaciones en vivo sostiene que para ellos es importante “no perder de vista nunca el punto poético y también el punto lúdico, porque lo que nos interesa mucho en estos conciertos es la propuesta lúdica que hacemos para que el adulto y el niño juegue y disfrute”. Además, menciona que su propuesta es libre de pantallas, por una búsqueda deliberada de volver a disfrutar de lo analógico. A partir de esta premisa, consideramos factible contraponer este tipo de propuestas a las mencionadas como parte de las lógicas de la industria cultural.

Para comenzar, seleccionamos la canción *Quién Soy* de Magdalena Fleitas (2024). Este material presenta en su introducción, arpeggios que alternan el bajo entre el primer y quinto grado, mientras la melodía recorre el cuarto, el tercero y el segundo grado de



la tónica, generando una cadencia que tensiona y resuelve sobre el mismo acorde. En la estrofa, el arpeggio se sostiene y reconfigura a lo largo de una progresión armónica que transita, en la sección A, por el primero y quinto grado, y en la sección B por el cuarto, quinto del segundo, segundo menor, quinto y primero. Rítmicamente, la pieza oscila entre los compases de seis octavos y tres cuartos, rasgo característico de la música popular latinoamericana.

Desde el punto de vista tímbrico, los materiales son escasos en términos cuantitativos. Sin embargo, cada uno posee identidad propia y ocupa un lugar específico en la estructura textural, funcionando de manera complementaria. La textura es aditiva: a medida que transcurre la obra, se suman distintos planos que expanden la espacialidad en sentido vertical. Esta característica distingue al material de los otros analizados, donde las configuraciones tienden a superponerse sin diferenciación clara y se mantienen del mismo modo desde el comienzo hasta el final.

En su dimensión poética, el planteo es sencillo pero profundo. La canción invita a la reflexión a partir de una pregunta elemental: *¿Quién soy?*. De este modo, pone el foco en la construcción de la subjetividad y nos ayuda a pensar lo identitario.

Otros materiales pertinentes para este análisis son *Ver pasar el tren* de Mariana Baggio y *Del camino lo que vi* del Dúo Karma. Ambas composiciones nos sirven como contraste a las anteriores, ya que por un lado pueden resultar útiles para trabajar sonorizaciones y cambios rítmicos, a la vez que nos permiten acercarnos a nuestros y nuestras estudiantes, sonoridades diferentes y un recurso fundamental, la metáfora sonora. Comenzando por la primera, podemos decir que se encuentra en modo menor tonal, es decir, que tiene su séptimo grado móvil. Este es un recurso muy utilizado en la totalidad de la canción, no solo en la dimensión armónica, sino también en la melódica. Su melodía propone colores muy particu



lares y distintivos, que a su vez hacen sentido con la historia que narra la dimensión poética. Rítmicamente también es muy particular. Si bien podríamos definir su compás principal como cuatro cuartos, en la sección A adhiere un compás de tres cuartos en cada frase, dando como resultado un corrimiento rítmico distintivo. Este recurso se pone en juego en relación con el sonido que emiten las ruedas del tren al correr por la vía. En ese sentido, es un vínculo directo entre su historia y su sonoridad. En su sección B se duplica su densidad cronométrica, lo que podría permitirnos jugar con cambios temporales, propios también del andar de un tren. Tímbicamente incluye sonidos acústicos de viento, acordeón y percusión entre otros.

Por su parte, *Te cuento del camino lo que vi*, utiliza rasgos rítmicos y tímbricos que la acercan a la música popular latinoamericana. Sin embargo, es sin duda la invitación a imaginar sonidos que no existen lo que la vuelve un material destacable. Esta canción es una propuesta para inventar nuevos mundos sonoros, diferentes a todos los demás. *¿Cómo suena la farola? ¿Cómo suena el semáforo? ¿Y una estatua?* podrían ser preguntas disparadoras para poner en juego la imaginación de cada quien.

La metaforización desde la palabra y desde los sonidos, la incursión en géneros musicales que toman elementos rítmicos de la música latinoamericana, la exploración melódica y armónica que elude los esperables grados pilares, la inclusión de tímbricas analógicas, propias del contexto de producción, la vinculación entre la palabra y lo sonoro y la composición musical desde una perspectiva pedagógica y no netamente comercial favorece a la construcción de saberes musicales que se constituyan como aprendizajes significativos. En palabras de Regelski (2009) la *música* “debe ser un concepto amplio, no solo para que incluya una gran diversidad de músicos, sino para que incorpore la idea de permitir que los es



tudiantes se apropien de los significados y los valores musicales” (p. 39).

Conclusiones

Los materiales seleccionados hasta aquí, representan características comunes a producciones del mismo tipo. Las canciones de El Reino Infantil, El Payaso Plim Plim, Luli Pampin y la enorme mayoría de producciones que circulan en plataformas digitales con un alcance tan masivo, comparten los estereotipos a los que nos referimos en sus análisis. Es fundamental “reconocer que el estereotipo tiene el efecto de inmediatez y automatizar la percepción, es decir, lo contrario de la percepción estética” (Belinche y Ciafardo, 2008, p.36). Es a partir de este reconocimiento que podremos proponer una educación musical diferente, capaz de ofrecer momentos de disfrute y de ampliación del mundo conocido. La música puesta al servicio de los estándares de la industria cultural contribuye a la formación de infancias consumidoras de productos que demandan un mínimo esfuerzo para ser procesada. Estos materiales, que no narran una historia que requiera atención sostenida en el tiempo, que organizan los sonidos de manera idéntica o muy similar entre sí y que incluso incorporan animaciones que coartan la posibilidad de imaginar a los personajes y sus contextos, no hacen más que abonar a un reduccionismo intelectual en relación con lo que consumimos, que se vuelve preocupante en esta época. Como sostiene Juan Vassen (2018) “Solo podremos desmarcarnos del consumo cuando podamos, en la crianza y en la escuela, establecer nuevas marcas. Y cada época hace (de) las suyas” (p. 9).

Por su parte, la música que se compone y circula con otra lógica, vinculada a fines pedagógicos y no tanto comerciales, también presentan de forma mancomunada cualidades similares en las di



mensiones que aquí analizamos. En ese sentido, buscamos incentivar su uso y circulación en las clases de música de Nivel Inicial, poniendo en valor la capacidad perceptual de los y las niñas y el poder transformador de la educación musical en este contexto. Realizar análisis exhaustivos puede resultar engorroso y, en muchos casos puede parecernos un sin sentido. Sin embargo, la selección cuidada del repertorio nos posiciona de forma respetuosa frente a aquellos niños y niñas a quienes pretendemos enseñar, y en tal sentido, esto constituye un acto de amor por aquel proceso de aprendizaje. En palabras de Mourão (2017)

El niño va a tomar (aprehender, agarrar) un lenguaje, cualquiera que sea (música, matemática, portugués), cuando reconozca en él un objeto de – y del – deseo. Eventualmente entonces, el niño, que será adulto algún día, puede identificarse más con un determinado lenguaje y hacer de él vehículo de su expresión, a su manera. Pero para que exista la posibilidad de que eso ocurra, ya que nada garantiza que ocurrirá, el adulto debe estar involucrado en la aventura educativa (pp. 17-18).

En este sentido, involucrarse en la aventura educativa es correrse de la perspectiva adultocéntrica y reivindicar la ampliación del universo poético-musical para formar sujetos críticos, capaces de tomar decisiones de forma autónoma y conocedores de la diversidad cultural de la que forman parte. Tal como propone el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, “al ingresar al jardín de infantes el horizonte de estímulos, vivencias musicales y experiencias estéticas se amplía” (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 311) y el propio bagaje musical se potencia al ponerse en diálogo con nuevos repertorios y formas de apropiarse, gozar y disfrutar de ellos.



Pensar el repertorio para el jardín es una tarea que no se agota en este análisis ni en estos materiales. Cada canción que elegimos porta una manera de entender la infancia, de concebir la escucha y de habilitar, o clausurar, mundos posibles. La pregunta por el repertorio es siempre una pregunta abierta, que invita a volver sobre ella cada vez que nos disponemos a enseñar. ¿Qué tiene para ofrecer esta música? ¿Qué universo poético-musical construye? ¿A qué tipo de escucha convoca? Interrogar los materiales desde estas preguntas no es un ejercicio de erudición, sino que forma parte de nuestro posicionamiento político pedagógico. Desde la perspectiva praxial, este posicionamiento implica reconocer que los y las niñas son sujetos capaces de apropiarse, disfrutar y comprender músicas diversas en sus modos de producción y organización. La educación musical en el Nivel Inicial tiene la potencia de ser, con frecuencia, el primer encuentro de un niño o niña con la música como lenguaje, como campo de conocimiento. Esta es una invitación a cuidar ese vínculo y tomar con responsabilidad la labor, y al mismo tiempo el privilegio, de ser parte de ese proceso.



Referencias

- Aharonian, C. (noviembre/diciembre 2011). La enseñanza de la música y nuestras realidades [Versión preparada para ser leída]. XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical del Foro Latinoamericano de Educación Musical, Ciudad de la Antigua Guatemala, Guatemala.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1947). *Dialéctica del iluminismo*. Recuperado de www.philosophia.cl
- Alvarado Vargas, J. (2016). "Música popular y modernidad. Apuntes para un abordaje desde la estética contemporánea". En: García y Belén (coord.). *Fundamentos Estéticos. Reflexiones en torno a la batalla del arte*. Colección Libros de Cátedra. La Plata, Argentina: EDULP.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* (Cuaderno de Ciencias Sociales N.º 127). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Costa Rica.
- Baggio, M. (2019). *Ver pasar el tren* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QWlrQqJqD-I>
- Basso, G. (2006). *Percepción auditiva*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes
- Belinche, D., y Ciafardo, M. (2008). Los estereotipos en el arte. *Arte e Investigación*, (6). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39793>
- Belinche, D., y Larregle, M. E. (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. Edulp.
- Carabetta, S. (2011). Educación musical y diversidad sonora. *Revista Eufonía*, (53).
- Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina. *Novedades Educativas*, (carta a lectores) (10).
- Carrizo, L. (2003). *Chiqui Pin Pin Pan* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=P_d28uEoadQ

- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución 111/10: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.
- Dúo Karma. (2014). *Del camino lo que vi* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9J44W9Vkho>
- El Payaso Plim Plim. (2023). *Abejita Chiquitita* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bya-v3tww7o>
- El Payaso Plim Plim. (2026). Canal oficial de YouTube. <https://www.youtube.com/@ElPayasoPlimPlim>
- El Reino Infantil. (2014). *La Vaca Lola* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eNLjdPI9zdE>
- El Reino Infantil. (2026). Canal oficial de YouTube. <https://www.youtube.com/@ElReinoInfantil>
- Fleitas, M. (2024). *Quién soy* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6c5nLe9sboY>
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006, 14 de diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Luli Pampín. (2026). Canal oficial de YouTube. <https://www.youtube.com/@LuliPampin>
- Mourão, A. A. (2017). Compromiso del adulto o renuncia al acto. Consideraciones sobre educación musical. *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 2(3), 61–75.
- Noticias Telemundo. (2025, 21 de agosto). *Conozca al creador del exitoso canal 'La granja de Zenón'* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1hZd-ZPLdbg>
- Pampín, L. (2020). *Camino por la selva* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Y_Qr50S0-B8
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para marcar una diferencia. En D. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21–48). Morata.



- Romé, S. (2019). La canción y la academia. Desencuentros, debates y perspectivas. *Clang*, (5), e003.
<https://doi.org/10.24215/25249215e003>
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, (4).
<https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Unidiversidad. (2025, 3 de junio). *Dúo Karma para toda la familia* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=3TZYjDB_ma4&t=153s
- Vasen, J. (2018). Niños, padres y maestros hoy. *El Monitor*, (10).
Ministerio de Educación de la Nación.



Reseña de *Aproximaciones al psicodrama* de Damián Kaplan (2023)

Erika Vidal ¹

**Reseña de “Aproximaciones al psicodrama”
Damián Kaplan (2023)
Editorial: Lugar**

El libro de Kaplan se presenta como una obra que no sólo sistematiza el recorrido del psicodrama en Argentina, sino que lo convierte en un relato experiencial, en una trama que entrelaza historia, teoría y práctica con énfasis en lo colectivo. Desde sus primeras páginas, nos invita a pensar el psicodrama como un dispositivo que excede a las clínicas y los hospitales donde originalmente sostenía su legitimidad y se instala como herramienta de abordaje de las problemáticas sociales, allí donde el lenguaje verbal resulta insuficiente y donde la dramatización abre un espacio de exploración subjetiva y grupal. La investigación que despliega es exhaustiva, pero no se limita a enumerar técnicas o clasificaciones: se de

¹ Profesora de Teatro y de Juegos Dramáticos por la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), donde actualmente cursa la Maestría en Teatro con mención en Actuación. Ayudante Diplomada en la cátedra “Dinámica de Grupos” de la carrera Profesorado de Teatro (UNICEN). Actualmente coordina la Secretaría de Extensión de la Facultad de Arte y la Extensión Áulica en Tres Arroyos. evidal@arte.unicen.edu.ar



tiene en la dimensión simbólica, en el rol de quien coordina y en la potencia de la escena como lugar de construcción de sentidos compartidos.

El recorrido que propone Kaplan es también un viaje histórico, nos conduce por los inicios del psicodrama, por su creación y recepción, por los debates que marcaron su legitimación y por las transformaciones que lo configuraron hasta la actualidad. En este tránsito, se hace evidente que el psicodrama nació como respuesta a las limitaciones de los modelos tradicionales de la psicología, que necesitaban algo más que la palabra para abordar las complejidades de las experiencias subjetivas y encuentra su hoja de ruta en el punto de encuentro entre las técnicas del juego -para el trabajo con niños- y la psicoterapia de grupo. Kaplan muestra cómo, a lo largo del tiempo, se fueron constituyendo múltiples técnicas, de diversos profesionales (en su gran mayoría profesionales de la salud mental) que buscaron legitimarse en el ámbito académico, consolidando un campo que hoy se reconoce como interdisciplinario y en constante expansión. Como lo indica su nombre “Aproximaciones al psicodrama”, el autor nos brinda una gran película general sobre quiénes, cómo y dónde han intervenido la multiplicidad de actores, situaciones, contextos, épocas y entramados que configuraron y configuran hacia el futuro el camino del psicodrama.

En este camino que se propone recorrer y por el cual nos lleva hábilmente, podemos reconocer cómo el autor ha construido su corpus teórico, presentando las fuentes y metodologías. Se reconoce que el abordaje resulta ser un camino que nos invita a construir nuestros propios interrogantes profesionales e incentiva a encontrar nuestros propios posicionamientos frente a lo grupal. El texto puede leerse también como una puerta de entrada al campo de lo grupal, deja entrever cómo se ha construido el trabajo con



grupos y cómo ello se ha configurado en dispositivos de intervención. Para quienes mostramos interés en encontrar alternativas a la individualidad, es una invitación a valorar esos recorridos y a defender los dispositivos colectivos.

La obra dialoga con la perspectiva de Ana María Fernández (1989), quien sostiene que el pasado no puede ser invocado únicamente desde los recuerdos, sino que debe construirse colectivamente, en el marco de sus debates históricos y posicionamientos estratégicos. Desde esa mirada, Kaplan reconstruye el contexto y el clima de época que dieron origen al psicodrama, y lo hace a través de lo que denomina “telones de fondo”, capas que permiten comprender cómo emergió esta práctica en un entramado social y cultural específico. La clasificación que propone de tres ramas del método psicodramático se inscribe en esta lógica, y al pensarlas como dispositivos abre la posibilidad de reflexionar sobre sus múltiples aplicaciones y sobre la riqueza de sus variaciones.

El psicodrama, recuerda Kaplan, surge del interés por las problemáticas sociales y mantiene en su esencia la convicción de que el lenguaje verbal no basta para abordar determinadas situaciones. La dramatización, en cambio, permite trabajar con emociones, vínculos y narrativas colectivas, generando un espacio donde lo simbólico se convierte en herramienta de transformación. El proceso de legitimación e institucionalización del psicodrama, así como su difusión y profesionalización, aparecen en el libro como momentos inseparables de la producción teórica que los sostiene, mostrando que la práctica y la reflexión han ido siempre de la mano.

Más allá de la clínica, Kaplan subraya el valor del psicodrama en la educación y en la creación artística. La dramatización se convierte en un recurso para fortalecer la expresión, la escucha y la construcción de sentidos compartidos en los grupos, y en este punto el



texto se vuelve valioso para quienes buscan revisitar lo pedagógico en los desafíos actuales y para quienes desde el campo de las artes escénicas establecen articulaciones entre las prácticas pedagógicas y las artísticas. El psicodrama se revela como un laboratorio de vínculos y narrativas, un espacio donde la multiplicidad se celebra y donde la transformación social se vuelve posible. Vale aclarar, que con estas revelaciones, resulta necesario destacar y resaltar la vital importancia de la formación de quienes coordinan prácticas psicodramáticas, debido a su complejidad y sus múltiples abordajes.

“Aproximaciones al psicodrama” no se presenta como investigaciones en soledad, el autor, haciendo praxis de sus posicionamientos teóricos/metodológicos sobre lo colectivo, le brinda la posibilidad a tres de sus colegas para que puedan sumar sus aportes: Francisco José Rapela, que en el capítulo titulado *“El abordaje psicoterapéutico basado en roles: hacia una heurística de la dinámica de roles y su aplicación clínica”* utiliza el concepto de *rol* como eje central para comprender la dinámica psíquica y el comportamiento humano desde una perspectiva transdisciplinaria y busca superar la fragmentación de conocimientos entre las neurociencias, la neurología y el psicodrama, planteando la necesidad de un marco que explique de manera integral la estructura y dinámica de la mente. Luego es el turno de Maria del Carmen Gigena y Maria Aurora Bello en *“Ética y estética del psicodrama psicoanalítico de hoy”*, quienes proponen que los espacios grupales de psicodrama funcionan como territorios de resistencia frente al aislamiento y el agotamiento propios de la época actual, según las autoras, esta resistencia se despliega a través de tres líneas: *Líneas de saber*: resignificando conceptos como el inconsciente, el cuerpo, catarsis y lenguaje. *Líneas de poder*: utilizando el encuadre y la dramatización como potencias para crear nuevas subjetividades y *líneas de resis*



tencia: apostando por la invención de lo nuevo frente a lo ya sabido.

El libro no solo nos habla del pasado del psicodrama sino que abre también una mirada hacia el presente y el futuro. Kaplan advierte que “no estamos exentos de ser desafiados por la virtualidad” y plantea la necesidad de pensar estrategias que permitan llevar el psicodrama a nuevos formatos, incluso digitales, para garantizar el acceso a procesos de promoción de la salud.

Con claridad conceptual y ejemplos situados, *Aproximaciones al psicodrama* se convierte en un texto accesible y a la vez profundo, capaz de dialogar con profesionales de la salud mental, educadores y artistas. Su aporte radica en mostrar cómo la escena grupal puede convertirse en un verdadero laboratorio de vínculos, emociones y narrativas compartidas, y en invitar a pensar el psicodrama como un espacio de transformación colectiva y social. Kaplan logra que la historia, las técnicas y las teorías se entremezclan con el presente y con las preguntas del futuro, ofreciendo una obra que no solo describe, sino que interpela y moviliza.

Bibliografía

Kaplan, Damián (2023). *Aproximaciones al psicodrama*. Lugar Editorial.

Fernández, Ana María (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

TEATRO

Saber nadar

(Unipersonal)

de Paula Fernández ¹
y Jerónimo Ruiz ²

1. Fuego

Al personaje, a lo mejor es un detalle sin importancia, pero le ocurre algo muy curioso. Generalmente está en movimiento, no tiene problemas con eso: sale a la calle, camina, va al almacén, hace cosas. Pero de repente escucha una voz, es la voz de la mujer que ama; es la voz de Tania que le pide auxilio: “Estoy en peligro; vení que necesito tu ayuda”

El personaje dice: “¡Voy! Voy, corro, salgo, abro la puerta, bajo la escalera, voy por la vereda...” Y se encuentra con un amigo. O con un perro atropellado o con una noche de lluvia, es lo mismo. La cuestión es que se olvida por completo. Y se va a comer a lo del amigo, se van a tomar un café, se van a pasear, van a un museo, y dice: “¡Tania! Tania me estaba llamando: estoy en peligro, si no venís me muero”. Y el personaje no se mueve. Se queda ahí.

Ahora, ¿esto qué quiere decir? El personaje se encuentra atrapado en una situación de emergencia, que es una cuestión de vida o

¹ Facultad de Arte - UNICEN. E-mail: paunandez@gmail.com

² Facultad de Arte- UNICEN. E-mail: jeronimolucas@gmail.com



muerte, pero sabe que todavía hay una cuestión más urgente; y no sabe cuál es, y eso es lo que lo detiene. Todo sucede como si estuviese en la peor situación de emergencia, por ejemplo: el fuego.

- ¡Fuego, fuego! ¡Se prende fuego la casa!
- Si, si...
- ¡Se está prendiendo fuego todo! ¡Se prende la cortina, la ventana!
- Si, si, déjeme. Déjeme que todavía no lo puedo resolver.
- ¡¿Qué cosa?!
- Hay una cuestión más profunda, más urgente que todavía no puedo resolver. Así que váyase. Déjeme acá.
- ¡Pero se están quemando los libros, el escritorio, el sillón, los almohadones!
- Sí, sí. Déjeme, ¿no ve que no lo puedo resolver?
- ¡Se quema el colchón, la lamparita!
- No importa, no importa porque hay una cuestión más urgente que no puedo resolver y no me voy mover de acá hasta que no lo haga.
- ¡Pero todo va a arder! ¡Se prenden las mantas, los retratos, la bañadera!
- ¡Déjeme!
- ¡La Rémington, los discos, el neceser!
- ¿No ve que no lo puedo ver? ¿No ve que no lo tengo claro? ¿Que no lo veo con claridad?
- ¡Se prende fuego el patio! ¡Se están prendiendo fuego los perros, el pasto, los malvones!
- ¡Váyase!
- ¡Fuego! ¡Fuego! ¡Hay mucho humo! ¡Tenemos que salir!
- ¡Déjeme, váyase!

- ¡Fuego! ¡Todo va a arder!
- ¡Si, déjeme! ¡Váyase! ¿No ve que es más urgente? ¿Que no lo puedo ver? Y el personaje no hace nada. Simplemente se queda ahí.

2. Familia

El personaje va de visita a la casa de su infancia acompañado por Tania, que durante el viaje ha estado muy animada comentando cada uno de los cambios en el paisaje. Deshacen el camino que varios años atrás él emprendió para estudiar medicina en la universidad. Luego de recibirse y ejercer apenas unos años repentinamente decide visitar a su familia. Al llegar a la pequeña estación de tren reconoce a los mismos empleados de siempre. Y nota que el camino que lleva a la casa familiar no cambió en absoluto. Todo se ve igual, pero un poco más pequeño.

Ni bien cruzan la arboleda el personaje siente el olor de la comida de su madre mezclado con el aroma de las ciruelas amarillas, que se espesan en la olla de los dulces. Son las ciruelas que ha sembrado su padre, que ha recolectado su hermano, y que ahora cocina su madre en la olla grande de los dulces. Antes de entrar adivina la mesa arreglada con el mantel de fiesta, la estufa prendida y el alboroto alegre de la familia al recibirlo: “¿Cómo estuvo el viaje doctor?”, “Su eminencia, por favor, siéntese acá.” Pero antes de abrir la puerta, se queda parado unos segundos con la mano en el picaporte. Siente que se le enmudece el ánimo y que la sensación de triunfo que lo acompañó durante todo el viaje desaparece.

Durante el almuerzo la madre le hace notar que “No está hablando casi nada, está comiendo poco y está bebiendo mucho”. Su hermano, que se ha sentado a su lado, le palmea el hombro y sin



tiéndose orgulloso, le pregunta al doctor “qué le recomienda para este sarpullido que le salió en las manos”.

— No hay enfermedad que un buen vaso de vino no pueda curar.

Dice el personaje de manera cortante mientras vuelve a llenar la copa y se encamina hacia la ventana. Afuera los árboles se congelan estoicamente. Adentro la familia entrecruza miradas con Tania y después de un silencio incómodo el padre le pide al personaje que cuente algo sobre los avances de la medicina, sobre lo que ha leído últimamente. Entonces el personaje, sin apartar la vista de la ventana, comienza a hablar.

— Realmente no he aprendido nada, lo que sé ya lo sabía. Lamento el esfuerzo que mis años de estudios les han costado, pero no hay ninguna novedad en el terreno de la medicina. Ni mucho menos en el de la humanidad.

Un remolino de hojas secas cruza el camino en dirección a la ventana y a medida que avanza, el personaje siente ganas de llorar; pero en vez de eso suelta una carcajada que sacude a todos.

— Las enfermedades son básicas y dañinas como las personas. Esto es algo que no puede sorprender a nadie. Imagínense que las enfermedades se comportan igual que las personas. Hay personas que nos intoxican, que nos corroen y destruyen como un veneno. ¡Cianuro! ¡Arsénico! -grita señalando al hermano-. O personas como virus y bacterias -dice mientras se acerca a la madre y comienza a alborotarle el pelo. ¡Pequeños seres infectos, pequeños, pero de gran poder que se meten en nuestro organismo sin que nos demos cuenta y nos van secando, secando, secando! Y están también las personas que son como



alergias. ¡Sí, sí, escalofriante, pero es así! Son personas que con solo entrar en contacto con nosotros desencadenan una reacción inmensa, nos quitan el aire, nos hacen brotar -dice mirando al padre-son polvo para nuestro asma. ¡Son intolerables! ¡Simplemente son imposibles de tolerar!

- Bueno, basta de bromas -dice el padre- estás asustando a tu madre.
- Y hace bien en asustarse -dice el personaje- porque falta la peor parte.
- ¿Ah, hay más? -dice la madre.
- ¡Claro que hay más mamita! Si levantarás la cabeza de tus ollas y te dignaras mirar fuera de este refugio de paz y felicidad, te darías cuenta que hay más; siempre hay más. Hay personas que se enferman a sí mismas, organismos que se autodestruyen, que luchan contra ellos mismos de manera demencial. Una parte de ellos quiere matar a la otra parte. ¡Toma! ¡Toma! Un cuerpo que se trata a sí mismo como a un enemigo al que hay que eliminar. Personas que ponen a funcionar en sí mismas los mecanismos de su propio suicidio. Bueno, en todo caso un suicidio que les sale muy orgánico -dice- y se ríe.

El personaje siente un tirón en la manga y escucha su nombre. Rección ahí repara en Tania que está sentada a su lado y lo mira furiosa. Entonces se detiene y observa la escena. La madre mira el piso. El hermano mira a la madre. Se escucha el pesado tic-tac del reloj sobre la estufa y cómo burbujean las ciruelas en la cocina. El padre pregunta:

- ¿Terminaste?
- Sí. (...) No, no terminé -dice el personaje- falta la peor parte. ¡Es que siempre hay más! Estoy harto de tener que estar todo el tiempo en contacto con los vómitos, las diarreas, los cóágulos,



y los tumores de gente totalmente desconocida; teniendo que soportar una sinfonía eterna de quejidos, gemidos y lamentos que me acompaña durante todo el día. ¡Si supieran cuanto detesto esos sonidos! Qué tedioso es para mí tener que extirpar glándulas, suturar heridas, amputar miembros. ¡Me horroriza la idea de pasar toda mi vida remendando cuerpos!

El padre aparta un poco la silla de la mesa y respira profundamente. Se lo ve buscando las palabras para responderle, y justo en ese momento llaman a la puerta con violencia. Rápidamente entra el vecino embadurnado en lágrimas, pidiendo ayuda para su hijo que acaba de caerse del caballo y está tendido en el piso sin poder moverse. Y en ese mediodía de invierno, mientras los demás se levantan apresurados y toman sus abrigos, el doctor desde su silla hace la última intervención médica de su vida:

— Todavía no hemos comido el postre. ¿Sería usted tan amable de esperar?

3. El baile

Tania está convencida de que el personaje solo ha tenido un mal día, por eso le insiste para que acepte la invitación a un baile que ha organizado un viejo amigo del pueblo. El personaje acepta, en parte para olvidarse del episodio del almuerzo, y en parte para convencer a su mujer de que todavía siente interés por costumbres sociales como esas.

Tania se ha puesto hermosa para la ocasión, y él va diciéndose en el camino: “Está hermosa”. Y se siente cada vez más miserable, cada vez más lamentable. “Ella es hermosa -dice- es hermosa a pesar de todo. Es feliz, está feliz, está radiante”. Pero lejos de que



eso le dé orgullo o alegría, le provoca odio: “¡Sos hermosa, puta, sos hermosa!” Y van al baile y se da cuenta de que su mujer está espléndida. No por razones inconfesables o vergonzosas, sino porque está feliz. Por una noche ella es feliz. Se ha hecho un peinado y se acomoda el pelo detrás de las orejas. Tiene ese brillo en la mirada y ese color en las mejillas. Entonces él se dice en su rincón: “No voy a perderte, no voy a perderte. Vas a ver, vas a ver.”

Tania está transformada, está radiante. Entonces él le dice:

- Vení, tengo algo que decirte. ¡Esto no puede seguir así! ¡Estás coqueteando con mi amigo!
- No, no. -dice ella que ni siquiera sabe quién es el amigo. No ha hecho nada.
- Sí, sí -y él comienza a elevar el tono de la voz.
- No hagas escándalo, no hagas escándalo -le dice ella en pánico.
- Bueno, entonces vámonos inmediatamente de acá.
- Por favor, te lo suplico. Jamás te pido nada, quedémonos una hora más.
- ¡No! ¡O nos vamos de acá o yo armo un escándalo! -dice mientras la sujeta del brazo.

Ella sale. Camina por el pasillo y él la sigue un poco más atrás. La observa. Y a medida que avanzan Tania se pone a llorar. Su silueta se desploma y él conoce una alegría intensa. Es feliz, está feliz, se siente radiante. Y murmura “la tengo, la tengo”.

El personaje hace esto porque todavía no sabe que no hay nada después. No sabe que solo en la imaginación se tiene todo por delante, y la vida parece larga y dichosa. Entonces cree que puede tomar las cosas como vengan porque si algo falla, después podrá arreglarlo. Pero nunca llega ese después. Nunca.



Si el personaje hubiese sabido esto aquella noche cuando la miraba caminar por el pasillo... Pero era joven y estaba feliz. Creía que la vida era una fiesta que nunca acabaría y en la que siempre tendría su lugar. Tendría su después. Creía en ese después. Pero como dice la canción: “Después, después, no vales ni una nuez”.

4. Saber nadar

Al otro día el personaje continúa convencido de que ha sido traicionado entonces vuelve a lo del amigo a achacarle todo su malestar. Pero el amigo no está en su casa. Se ha ido a nadar.

El personaje se encamina hacia el mar, llega a la orilla y le grita “¡Eh!” agitando los brazos. Vuelve a gritar “¡Eeeeh!”. Y su malestar empieza a crecer a medida que observa como su amigo avanza sin esfuerzo entre las olas, como se desliza en el mar como quien baila, como quien realmente sabe bailar. Y se mueve así, acláremoslo, porque es un excelente nadador.

Entonces el personaje dice “¡Aaaaah!” y se lanza al mar. Ni bien entra la temperatura del agua le contrae el cuerpo y ¡PUM! recibe una ola en plena cara. La ola lo revuelca, lo sacude, rueda, empieza a dar gritos, mueve los brazos; lo que se dice chapotear. Y ¡PUM! Llega otra ola, lo arrastra más lejos, lo aporrea, traga agua “¡Me ahogo!” grita. Traga más agua. “¡Socorro!”. Busca el fondo, patalea, no deja de gritar.

Cuando finalmente llega a la orilla el personaje está exhausto. Pero aun así logra mantenerse en pie y divisa a su amigo, un excelente nadador, cerca de la línea del horizonte en un atardecer rebuscante de gracia y belleza.



La sal le quema los ojos, le quema la garganta, le quema las tripas. Tiritita. Siente el cuerpo entumecido por el frío y por el pánico que le dejó su encontronazo con el mar. Entonces el personaje enfurece. Se siente humillado. Solo piensa en el momento en que su amigo salga del mar y él pueda desquitarse. En algún momento va a tener que dejar de nadar; entonces él irá a su encuentro y ¡PUM! le dará de lleno en plena cara.

— Te voy a moler a golpes, te voy a destrozar la cabeza a patadas, te voy a hacer sangrar. Si, vas a sangrar y a escupir todos los dientes. Te voy a agarrar de los pelos y te voy a hundir la cabeza a trompadas en el agua, no te voy a soltar hasta que grites y pidas auxilio, hasta que tus gritos se escuchen en el fondo del mar, hasta que te revienten los pulmones no te voy a soltar vas a ver. Te voy a hundir con toda mi fuerza hasta que no des más, hasta que te ahogues, hasta que te cagues, hasta que te mees.

Va a vengarse, y va a saborear cada uno de esos momentos. Entonces espera apretando los dientes. “Ya va a salir”. Mientras observa como su amigo y el mar siguen bailando como si fueran una sola cosa.

Lo sacude una arcada, siente en la garganta el ardor de la sal y se vomita encima. El vómito caliente le enchastra los pies y le devuelve una nube de olor agrio. Le duele la cabeza, le duele todo el cuerpo. Se siente terriblemente miserable frente a la inmensidad de la playa. Y se hunde. Se hunde en una tristeza gigantesca; se resiste, patatea, gime, lloriquea, pero se hunde irremediabilmente. Y delira. Empieza a delirar embriagado por una fiebre altísima. Le murmura cosas al mar, balbucea, le grita palabras sin sentido a las gaviotas y sin saber cómo ni cuándo ¡PUM! Se duerme.



5. Lobos

Hay pedazos de pared tirados por el suelo, ladrillos húmedos en donde crecieron yuyos. Todo cuanto se alcanza a ver es tierra y escombros. Hay una sola calle, se ve casi plateada por la lluvia, y en esa cuadra una única casa. Es la casa de la infancia. Parece que hay luz adentro. ¿Cuántas ventanas tenía esta casa? Pero no, es el reflejo de una luz lejana. ¿Cuántas ventanas tenía? Están todas las puertas cerradas. La casa está muda.

El personaje se acerca y reconoce el picaporte gastado. Se agacha y mete como puede la nariz en la cerradura. Ese olor... No lo distingue enseguida, pero después sí. Es olor a siesta. Olor al aire espeso de la tarde, con su mano de dedos cortos tocando diez mil partículas de polvo iluminadas por el sol en el tiempo espeso de la tarde. Pero alrededor la noche es cerrada y fría. Y cuando saca la nariz y apoya la mano en la puerta siente que la casa tiembla. Él también tiembla.

Tiene la clara sensación de haber matado. Está parado en el medio de la calle frente a la casa con la certeza irremediable de haber sido expulsado para siempre de la humanidad. Sólo le queda deambular por este paisaje de pastos altos y espinas, pasar por todos los umbrales hasta que por fin lo trague la noche. Intenta traer una canción. Cualquier canción que le saque el miedo, la más tonta, la más funesta, una canción que cantó muchas veces. Pero ahora no está.

Es la hora de los lobos. Sabe que puede correr toda la noche y que va a dar siempre con esta casa. Correr para silenciar los latidos concentrándose en la respiración. Pero no va a servirle de nada. Sabe que va a terminar parado frente a esta ventana todas las ve



ces, frente a esta casa ¿de cuántas ventanas?, con la frente pegada al vidrio mirando la oscuridad esperando que le abran.

Se siente en el aire, es la hora de los lobos. Y a lo lejos se escucha el pitido de un tren apurando a la manada que corre enloquecida perseguida por el incendio.

— Antes que el fuego, van a llegar los lobos -dice-. Llegarán corriendo iluminados por una luz naranja, y esa casa y esa enredadera es lo único que tengo. Y todas estas ventanas.

Refusila y cree ver luciérnagas... “¿cómo hicieron para escaparse del frasco?” Son muchas, vuelan alrededor suyo. Se van poniendo de a dos hasta quedarse quietas. Comienzan a parpadear en lo oscuro hasta que de repente se les ve el pelo. Y después los dientes, y los colmillos, y el vapor caliente saliendo de sus hocicos.

- Muchachos... muchachos... estamos viejos, se les nota en el pelaje; están más brutales. Se les nota. Hace tanto frío y sus bocas están tan calientes. ¿No me harían el favor de arrancarme los pedazos? Necesito dar vuelta la piel no consigo calentarla por fuera. No puedo.
- No tan rápido -dice el lobo más grande. Dice otra cosa, pero lo tapa el pitido del tren. ¿Cuántos lobos? ¿15 lobos? ¿12 lobos? - ¿Cómo se llama tu amor? -dice.
- ¿Mi amor?
- Si, tu amor. ¿Cómo se llama? Hubo un amor que te abrazó y te enseñó canciones. ¿Cuál es su nombre?
- ¿Un nombre?
- No. Su nombre -dice el lobo.



Y el personaje se queda sencillamente en blanco. Así, en blanco. El lobo lo mira fijo y lentamente va adoptando los gestos de alguien triste.

- ¿Cómo pudiste olvidarlo? ¿Cómo pudiste dejar de alimentarlo? ¿Cuál es tu nombre?
- ¿Yo?
- Sí, tu nombre.

Y el personaje no responde. No sabe cómo hacerlo. Se aterra al darse cuenta, pero no puede. De pronto siente que la manada se estremece, se mueven nerviosos alrededor suyo. A cierta distancia están las llamas, se presiente el calor que avanza abriéndose paso a través de una lluvia débil. “Todas esas llamas y todos estos lobos” piensa. Piensa, pero no dice nada.

La manada asustada se repliega sobre sí misma, se mueven agitados rozándose las patas, gruñen y se chocan tirándose tarascones. El lobo más grande se echa despacio en el suelo. Olfatea el aire. Parece un gato enorme acurrucado al calor de un fogón.

- Hace falta tan poco para que uno sea feliz -dice-. Sentarse cómodamente en el cálido vagón de un tren, beber té a la luz de una lámpara y conversar sobre algo bueno con los otros viajeros, interlocutores casuales. Y después irse para siempre, del todo. Para que no siga tus pasos una procesión de años y actos absurdos.
- Me estoy muriendo de frío, ¿podrías empezar a arrancarme los pedazos?
- Siempre lo supiste. Basta con que traiciones una vez, o le mientas una vez a lo que creíste y amaste para que ya no puedas liberarte de esa cadena de traiciones y mentiras.



- ¡Basta! Tengo frío. Además, los lobos no toman té.
- Y los humanos no aúllan -dice el lobo. Y se ríe. Se ríe muy fuerte. Se mata de risa. Los demás lobos también se ríen; se ven miles de dientes blancos.

Entonces el personaje siente un impulso. ¡Ahora es el momento! Va a provocarlos, va a hacerlos enfurecer y va ofrecer su cuerpo a la primera mordida que lancen. Va a dejar que le claven los colmillos hasta dar vuelta toda su piel. “Es hora de aferrarme al calor de sus pelajes y olvidarme del frío y de este cansancio de muerte”, piensa. Y lo hace. Se lanza a la manada que lo recibe a dentelladas, abraza con fuerza a los lobos mientras lo destrozan. Y así, empapado en el calor de su propia sangre, escucha cada vez más cerca el pitido del último tren. El tren que se lleva la casa y cada una de las hojas de la enredadera. Que va arrancando las vías a su paso y se lleva el metal retorcido; y se lleva el paisaje oscuro, las llamas, la manada ensangrentada, la lluvia, las luciérnagas, los refusilos, los colmillos, el vapor caliente... Y se lleva todo lo que contiene la noche, menos la noche, que permanece inmóvil, sin aire, sin voz, sin memoria.

Entonces el personaje despierta y cuando abre los ojos no puede ver. La oscuridad es tan densa que no alcanza a distinguir nada. Desesperado estira los brazos intentando reconocer algo familiar, algo que le indique en dónde está: una lámpara, un libro, algo. Pero no hay nada. “No voy a morirme” - balbucea sin saber lo que está diciendo-. “No quiero morirme, no voy a morirme. Perdón, perdón, perdón. No quiero morirme”.

Tantea alrededor pero solo hay arena. Escucha lejos el sonido del mar y en la oscuridad reconoce la playa. Se toca el rostro, dice su

nombre seis, doce, cincuenta veces. Se abraza y de a poco se va calmando. Respira. Recuerda.

Y en medio de esta calma, sin saber cómo ni cuándo, comienza a aullar.

Fin