



CÍ  
DE  
AR

Congreso Internacional de  
**EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA**

19, 20 Y 21 DE MARZO DE 2025

// ACTAS DEL CONGRESO //

Sede Anexo, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata

Actas del Congreso Internacional de Educación Artística- CIDEAR / Abel Rodrigo ... [et al.] ; Compilación de Paula Sigismondo ; Guillermina Valent ; Maité Soledad Rodríguez ; Director Daniel Horacio Belinche. - 1a ed adaptada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes, 2025.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-34-2564-0

1. Enseñanza. 2. Arte. I. Rodrigo, Abel II. Sigismondo, Paula, comp. III. Valent, G. Guillermina , comp. IV. Rodríguez, Maité Soledad, comp. V. Belinche, Daniel Horacio , dir.  
CDD 760

**Directores:** Dr. Daniel Belinche y Prof. Mariel Ciafardo

**Imagen de las Jornadas:** Octas (2012), Marcela Cabutti

**Diseño y diagramación:** Dirección de Diseño y Realización FDA

**Revisores:** Esp. Maité Rodríguez, Prof. Paula Sigismondo, Lic. Guillermina Valent, Prof. Yamil Leonardi, Lic. Clara Carlón, Lic. Juan Velis, Lic. Verónica Lucentini, Lic. Eva Costello Noriega, Lic. Betiana Burgardt, Prof. Elena Sedan, Lic. Pilar Marchiano, Lic. Daniela Leoni, Mg. Sofía Marozzi.

**Compiladoras:** Prof. Paula Sigismondo, Lic. Guillermina Valent y Esp. Maité Rodriguez

El Congreso Internacional de Educación Artística es propiedad del Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Marzo de 2025,

Calle N° 8, N°1371. Sede Anexo. La Plata. Argentina. CUIT 30-54666670-7

<https://www4.fba.unlp.edu.ar/ipeal/>  
<https://congresos.unlp.edu.ar/cidear/>

ISBN 978-950-34-2564-0



9 789503 425640



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional

SECRETARÍA  
DE CIENCIA Y TÉCNICA  
IPEAL

FACULTAD  
DE ARTES



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE LA PLATA**

**Presidente**

Dr. Martín López Armengol

**Vicepresidente Área Académica**

Dr. Fernando Tauber

**Vicepresidente Área Institucional**

Dra. Andrea Varela

**FACULTAD  
DE ARTES**

**Decano**

Dr. Daniel Belinche

**Vicedecano**

DCV Juan Pablo Fernández

**Secretario General**

Lic. Emiliano Seminara

**Secretario Institucional**

Lic. Francisco Viña

**Secretaría Académica**

Prof. Graciana Pérez Lus

**Secretario de Planificación,  
Infraestructura y Finanzas**

Lic. Carlos Merdek

**Secretaría de Ciencia y Técnica**

Lic. Silvia García

**Secretaría de Vinculación  
con la Industria**

DI Ana Bocos

**Secretaría de Extensión**

Prof. Victoria Mc Coubrey

**Secretario de Posgrado**

Prof. Santiago Romé

**Secretario de Producción y  
Contenido Audiovisual**

Prof. Martín Patricio Barrios

**Secretario de Arte y Cultura**

Lic. Carlos Coppa

**Secretario de Programas Externos**

Prof. Nicanor Martínez

**Secretario de Asuntos Estudiantiles**

Lic. Lautaro Zugbi

**Directora de Diseño y Realización**

DCV Ana Paula Bozzolo

**Directora de la editorial Papel Cosido**

Lic. Florencia Suárez Guerrini

**Organizador: INSTITUTO DE PRODUCCIÓN  
Y ENSEÑANZA DEL ARTE ARGENTINO Y  
LATINOAMERICANO (IPEAL), FDA, UNLP.**

**Director:** Daniel Belinche

**Subdirectora:** Mariel Ciafardo

**Directora de Actividades Científicas:**

**Paula Sigismondo**

**Comité Académico**

Dr. Daniel Belinche

Prof. Mariel Ciafardo

Lic. Silvia García

Dr. Eduardo Russo

Prof. Gustavo Basso

Prof. Marcela Mardones

Prof. Fabio Benavidez

Lic. Guillermina Valent

Mag. Silvina Valesini

Lic. Fernando Davis

Lic. Graciana Pérez Lus

Prof. Paula Sigismondo

Lic. Maité Rodríguez

**Comité Organizador**

Lic. Juan Velis

Lic. Lucia Troitiño

Lic. Verónica Lucentini

Lic. Clara Carlón

Lic. Betiana Burgardt

Prof. Mnemo

Lic. Eva Costello Noriega

Lic. Lucas Yasar

Lic. Héctor Docters

Prof. Elena Sedan

Lic. Pilar Marchiano

Lic. Daniela Leoni

Prof. Elena Sedan

Lic. Pilar Marchiano

Lic. Daniela Leoni

**IMAGEN DEL CONGRESO**

Octas (2012), Marcela Cabutti

**DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Dirección de Diseño y Realización:

DCV Ana Paula Bozzolo, DCV Lucía Pinto,  
DCV Agustina Fulgueiras, DCV Lucio Gaite

**CIDEAR** es un Congreso Internacional organizado por el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), dependiente de la Facultad de Artes (FDA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La propuesta recupera los antecedentes del II Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL) y los análisis surgidos de los proyectos de investigación radicados en el IPEAL que reflexionan sobre una de las líneas prioritarias establecidas en su constitución: **Arte y pedagogía.**

El encuentro se realiza con la intención de promover la articulación de investigaciones acerca de la enseñanza del arte en los niveles del sistema educativo y otros formatos de enseñanza; considerando la diversidad de corrientes pedagógicas, sus influencias y trayectorias; los paradigmas y teorías del arte que se manifiestan en las distintas disciplinas y se articulan con la formación de modelos pedagógicos; los saberes a ser enseñados; las prácticas pedagógicas y sus formas de evaluación así como también, la vinculación de los marcos teóricos y metodológicos del arte con las teorías pedagógicas latinoamericanas.

---

## CONFERENCIAS

### **Conferencia Inaugural: Arte, política y educación**

Dr. Daniel Belinche - Decano de la Facultad de Artes, UNLP

**Relatoría:** a cargo de Rodrigo Abel

El reloj marca las 10:22 h. El auditorio del Anexo de la Facultad de Artes (UNLP), ubicado en calle 8, abre sus puertas para dar inicio al Congreso Internacional de Educación Artística, que se llevó a cabo del 19 al 21 de marzo de 2025.

El espacio comienza a llenarse lentamente. Entre el murmullo de saludos y el acomodo de sillas, los tonos otoñales dominan la escena. Maderas desgastadas, prendas terrosas y el saco beige del conferenciante se distinguen entre la multitud.

Con cinco minutos de antelación, el Dr. Daniel Belinche, decano de la Facultad de Artes y director del Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL-FdA), ingresa al recinto. Se dispone en el centro junto a quienes llama «el alma del instituto».

Ya en horario de citación, el murmullo se disipa. El aire se torna más preciado. El silencio se instala igual que en un aula.

«Normalmente prefiero no hablar de lo contextual», confiesa Belinche, aunque no puede hacer caso omiso a los hechos recientes. Apunta a la sensación de irrealidad que horada al país y lanza una pregunta: «¿cómo llegamos a este sujeto?».

La primera diapositiva muestra a Pablo Grillo, fotógrafo violentado por las fuerzas represivas durante las movilizaciones del 12 de marzo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se lo ve agachado en plena marcha, buscando el mejor encuadre. «Nunca el arte es ajeno a la vida», subraya Belinche. Analiza la imagen y sugiere que, si Grillo hubiera estado de pie, el proyectil habría impactado en su pierna.

Prosigue con una cita de la película *El Cónclave*: «El exceso de certeza nos aleja de la duda, por tanto, de la verdad». Luego, se ampara en otra máxima: «Andá a ver qué pasa». Ver los hechos, sostiene, es rectificadorio.

Trae consigo pasajes de *Sombras sobre vidrio esmerilado* (1966) de Juan José Saer. Duda un instante, tentado a leer un fragmento, y cede. La literatura describe lo que se ve pero también lo que no se ve. «La verdad no es necesariamente lo contrario a la ficción», reflexiona.

Es inevitable el etéreo halo borgiano que espesa al nombrar lo ficcional. Belinche cita a Jorge Luis Borges «A la realidad le gustan las simetrías». Y recuerda el inicio de *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*: «Los espejos son abominables porque multiplican a los hombres». No hay que confundir la ficción con la mentira.

De su bagaje literario se desliza a un hecho cumbre en su carrera. Hace tres décadas con sus compañeros alquilaron una casa y trajeron a Juan Samaja para que les enseñe a investigar. Se esforzaban en democratizar el conocimiento sosteniendo que la validación no debía ser solo de pares, sino también social.

Con sus palabras señala que «Hay que meterse en las discusiones». Si los espacios de disputa quedan vacantes, otros los ocuparán. Recomienda urdir y transformar cada campo y recurso en herramientas en manos del pueblo.

El auditorio, en su mayoría en silencio, parece asimilar la complejidad de la reflexión.

En el fondo, solapado por la cadencia del discurso, yace un sonido apenas perceptible. No es molesto, es un ruido blanco. Puede que sea el proyector, la cámara o la ventilación. Un rumor constante, casi imperceptible. Tal vez el arte se encuentra así, latente detrás de cada sentencia, vibrando en cada pausa, esperando a que alguien se detenga, valerosamente, a escucharlo.

### **Conferencia: Inclusión con calidad y pertinencia. La educación artística en las universidades del conurbano bonaerense**

Lic. Diego Romero Mascaró - Director de la Escuela Universitaria de Artes, Universidad Nacional de Quilmes

**Relatoría:** a cargo de Cecilia Carolina Paola



El jueves 20 de marzo, en el Auditorio del Anexo de la Facultad de Artes, habló el Lic. Diego Romero Mascaró, director de la Escuela Universitaria de Artes, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), quien nos compartió sus reflexiones y experiencias en torno al diseño y gestión de carreras dentro del conurbano bonaerense.

Nos contó la historia de la universidad. Sobre cómo se formaron nuevas carreras, la aparición de espacios vinculados al arte, así como a la tecnología, que respeta una trilogía de base que perfecciona la inclusión, la calidad y la pertenencia.

La Universidad Nacional de Quilmes no tiene estructuras de cátedras, sino por asignaturas. «Docentes camaleónicos» como les dice, versátiles a los retos que propone la experiencia educativa. Cada estrategia tiene pros y contras. Se trata de dialogar y compartir los modos que ha adquirido cada estructura educativa y sacar lo mejor de cada una.

¿Por qué es necesario tener una puerta abierta a cierta versatilidad? ¿Cómo se articula esta decisión con las demandas actuales?

Se advierte que hoy día hay una tendencia a preferir las carreras cortas, las tecnicaturas. Pareciera que en estos momentos prepondera la lógica de oferta y demanda que se instaló en la mirada mercantil para entender el mundo.

¿Cómo se sitúan las propuestas educativas frente a estas tendencias? Por un lado, aparece la intención de conservar y salvaguardar ese aura que tiene la educación, esa cuestión de la transferencia, los vínculos, el saber que se transmite. Por otro lado, parece opacarse por la estandarización de los cauces mercantiles donde quedan situadas las instituciones educativas. Sin embargo, no se puede hacer del conocimiento una isla autónoma distinta de los mecanismos que configuran el mundo capitalista; por más que esos mecanismos son los que aseguran la inserción de más estudiantes y el acceso a más personas. Es dentro de esas contradicciones y negociaciones que se mueven los docentes. En el diálogo constante con los estudiantes aparecen los cruces, entre los ideales, las realidades diversas a las que nos enfrentamos, las demandas de una época, los contextos sociales económicos, los nuevos modos de relacionarse. Entre esas líneas bailoteamos. Como un Guernica. Nos acomodamos. Nos enredamos. Nos preguntamos. Entre esos cruces nacen un sinfín de experiencias que construyen los pilares de nuestra comunidad educativa.

## MESAS TEMÁTICAS

### MESA 1:

#### **Teorías del arte y modelos pedagógicos desde América Latina**

Las perspectivas contemporáneas de las teorías del arte formuladas desde América Latina vienen sosteniendo una crítica política de los fundamentos epistemológicos, históricos, teóricos y culturales que operaron en la configuración institucional de lo artístico en el mundo occidental. Así también, los procesos artísticos son estudiados en su dimensión epistémica, como espacios de experimentación e invención poética y crítica, desde donde el arte interroga las condiciones de lo posible, da forma a otras configuraciones de lo existente y ensaya maneras alternativas de comprender los procesos históricos, sociales y políticos. En esta mesa se aceptarán trabajos que aborden los desarrollos de las teorías del arte en América Latina, su relación con modelos pedagógicos, sus propuestas metodológicas y didácticas.

**Coordinadorxs: Lic. Fernando Davis, Prof. Marcos Tabarrozzi, Prof. Mercedes del Olmo, Esp. Maité Rodriguez y Prof. Valentina Valli**

## LAS CONVERSACIONES ESTÉTICA, PEDAGOGÍA Y CORPORALIDAD

Cecilia Cappannini  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** conversaciones, Estética, prácticas docentes, corporalidades

### Resumen

Las conversaciones resisten a todo modo de organización jerárquica, movilizan un pensamiento —no el del saber de los especialistas— que circula por capas resquebrajadas de experiencias construyendo sus propios espacios y mundos de sentido (Martel en Soto Calderón, 2020). Este trabajo retoma algunas experiencias docentes realizadas en Estética/Fundamentos de Estética durante la pandemia y en el regreso a la presencialidad.

En las clases virtuales, cuando sólo veíamos los rectángulos negros en las plataformas y todo indicaba que los cuerpos no estaban ahí, se volvieron aún más presentes. La propuesta se desplegaba en dos sentidos: una invitación a pensar la lectura como producción: «¿Para qué leer, entonces? Para todo y para nada (...) En la lectura somos impulsados por el deseo de alteridad, de ser otros, más allá de lo que ya somos. La lectura es, de hecho, todo lo que podríamos ser si fuésemos otros (...) Leer, en ese sentido, significaría crear una atmósfera de igualdad y conversación a propósito de lo escrito, poner entre medio la lectura como una práctica relacionada con la ficción, la



invención, la narración» (Skliar, 2017, p. 102). Y al mismo tiempo, un ejercicio de escritura que buscaba que cada estudiante conversara -mano a mano- con un concepto desarrollado al interior de las primeras unidades de contenidos. La idea era trabajar en textos breves, fragmentos que pudieran explicar el concepto elegido, tomando los autores vistos en esas unidades y -lo más importante- que pudieran hacerle preguntas a ese concepto, ponerlo en cuestión, pensar ejemplos que expandieran lo que estaban escribiendo, o bien que lo contradigan. Ensayando, pensábamos cómo conversar con la *belleza del siglo XVIII* si nos la encontráramos por la calle, o qué preguntarle a la *estetización de la vida cotidiana* si la viéramos caminando por ahí. Una conversación, dice Carlos Skliar, es esa gestualidad que comienza donde bien se puede y no se sabe dónde acaba; que se pierde, se reencuentra (...) Conversar, aún en tiempos digitales, es hacer transpirar las palabras, humedecer el tiempo, dar voz a la existencia (2022). No hablábamos de la respuesta correcta sino de esa alteridad que menciona Skliar, de esas preguntas que nunca entran en los parciales pero que de algún modo *nos tocan*. Pensamientos, dudas, ideas que llevamos con nosotros, que nos convidan otros sentidos y significados cuando son compartidas colectivamente, cuando toman lugar en el aula. Entonces, desde la producción alterar el texto teórico. Porque ¿Qué materialidades y qué prácticas construye «una materia teórica»? ¿Qué materiales desplegamos, traemos, llevamos, archivamos como docentes? Y con val flores: ¿Puede ser la lengua pedagógica una lengua trastornada de preguntas y no de certezas autoevidentes? ¿Qué lenguas irreverentes hablamos como educadorxs en las aulas? (2019).

No hay cuerpo sin escritura dice val, y por acá decimos que no hay corporalidades sin conversación, nos hacemos en las conversaciones con les otras. Y al mismo tiempo *la Estética nace como discurso del cuerpo*, señala Terry Eagleton, como una forma de conocimiento que involucra todo el sensorium corporal. Aisthesis es la experiencia sensorial y material de la percepción, es un modo de experimentar la belleza y —también— un modo corporal (Benjamin, 2015) de ver el mundo.

Pensando entonces la conversación como dinámica de una clase, en el 2023 me invitaron a participar en los teóricos. Y una pregunta se volvió urgente: cómo conversar con 500 personas en el Auditorio de la Sede Fonseca, un espacio enorme, de butacas fijas que dirigen la mirada al frente. En los bordes de ese campo visual tomado eternamente por les docentes y los *Power Point*: una puerta enorme y un corredor de circulación —de aire— y de personas. Cómo entrar en conversación además con Walter Benjamin, el autor de los márgenes y las constelaciones.

La idea fue intervenir el espacio. Ocupar el margen con unos carteles grandes sobre el piso, donde se podía leer: los vencedores. E inevitablemente, entrar al aula o salir de ella caminando por ahí ¿pisando, esquivando, saltando a los vencedores? Entrar sin ver, entrar leyendo, ¿entrar escribiendo algo con la acción del propio cuerpo? La clase iniciaba con esa acción performativa y continuaba con Lucrecia Pinto y Darío Z cantando *Vencedores vencidos*, pensando la lengua de les vencedores y de les vencides, preguntándonos quiénes tienen voz en esa Historia con mayúsculas que no nos narra, y qué cuerpos escribimos y conversamos las aulas. Producir un punto de vista toma tiempo, dice Lucrecia Martel, conversar también toma tiempo, no se puede conversar apurado. Uno habla diferente cuando está tumbado, uno piensa diferente cuando cambia las posiciones del cuerpo. (Soto Calderón, 2020).

### Referencias

- Benjamin, W. (2015). *Estética de la imagen: fotografía, cine y pintura*. La Marca Editora.
- Flores, V. (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. Incandescencias.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.
- Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.

## DESCENTRAR LA HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES EXPERIENCIAS SITUADAS DE INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LAS IMÁGENES

Fabiana di Luca  
(UNLP, FDA, IHAAA)  
Argentina

**Palabras clave:** historia del arte, descentramientos, investigación, lo local, nación

### Resumen

Desde la Cátedra de Historia del Arte 7 (América y Argentina, finales del S. XVIII a inicios del S.XX) no trabajamos solamente el arte canónico, sino que extendemos las miradas más allá de él: analizamos un repertorio heterogéneo, compuesto no sólo por múltiples imágenes, sino también por distintos modos de visualidad y de producción durante el pasaje de la cultura colonial a la formación de las repúblicas, en particular la Argentina. Nuestro ejercicio es la *re-visión* constante para comprender las imágenes en el entramado del proceso de construcción de las relaciones sociales y políticas en la consolidación de las Naciones Americanas. Ponemos énfasis sobre los usos políticos de las imágenes, así como sobre la visualidad del poder y los procesos de exclusión y de inclusión de imaginarios en el marco de una idea de patria o de nación (De Rueda, 2021, p. 5).

Del mismo modo que cuestionamos las formas canónicas del arte y sus narrativas historiográficas provocando descentramientos epistemológicos al interior de la disciplina, nos interesa también provocar descentramientos geográficos que reactualicen el sentido de la idea de Nación en tanto una construcción que incorpore estas prácticas y saberes otros aún no historiados por la Historia del Arte canónica. Nos preguntamos: ¿desde dónde se enuncia, se construye, esa comunidad imaginada, imaginaria que es la nación? Desde qué sistemas legitimadores se enuncian, se inventan, esas cualidades presuntamente homogéneas que deben contener una totalidad que en sí es heterogénea. Si bien desde los años 90 a esta parte podemos afirmar que la Historia del Arte en nuestro territorio no sólo ha revisado y deconstruido la matriz eurocéntrica colonial consolidando un campo disciplinar en el que han proliferado instituciones, investigaciones y producciones editoriales locales descoloniales; no podemos dejar de señalar la asimetría que aún persiste respecto a la relación entre los centros urbanos en los que se concentra el capital económico y epistemológico respecto de las pequeñas localidades de las provincias, en relación al campo de los estudios visuales y de las Historias del Artes.

El 50% de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata provienen de otros pueblos y ciudades del resto del país. No es una cifra menor a la hora de pensar en la proyección laboral de sus egresados, pero también cómo contemplar, incorporar, su localidad a la hora de pensar estrategias epistemológicas al interior de nuestras propuestas curriculares. De allí que desde la Cátedra promovemos prácticas de investigación en pequeños archivos personales o institucionales, museos y patrimonios arquitectónicos y monumentales locales de origen de los estudiantes a fin de propiciar una valoración y recuperación de patrimonios aún no historiados, pero también una relación cercana con los objetos de estudio en la que la *afectividad* asuma una centralidad que vuelva vital la práctica investigativa. Una *afectividad* que, como dice Suely Rolnik (2019) surge del efecto de presencia del otro —persona, paisaje, atmósfera, obra, texto, etc- en nuestros cuerpos, presencia que nos habita e inquieta.

Compartimos cuatro experiencias de investigación, sus metodologías, dificultades, hallazgos y resultados, los cuales dan cuenta de una práctica que abre campos afectivos de conocimiento al mismo tiempo que desconocidos. Experiencias que inauguran otros lugares de enunciación como punto de partida del sentido. Ir al encuentro con las historias locales, con las imágenes guardadas en los pliegues de las historias privadas, de los archivos o pequeños museos en los pueblos, casi en un ejercicio arqueológico, pero sobre todo de despojamiento de prejuicios construidos a lo largo del tiempo, sostenidos muchas veces en el desconocimiento, respecto a nuestros patrimonios artísticos locales o subestimados porque no están historiados o referenciados por los textos y las instituciones de legitimación.

Experiencias pedagógicas e investigativas que propician una descolonización de las herramientas de análisis, pero también un acercamiento entre nuestros centros académicos con los lugares de los cuales provienen la mitad de nuestros alumnos.

### Referencias

- De Rueda, M. de los Ángeles. (2021). Introducción. En M. de Rueda, F. Di Luca & I. Fernández Harari (Comps.), Escrituras y detalles (pp. 5-9). Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/1288768PiUCUpW19JqjSzDJghCnBWc>
- Rolnik, Suely (2019), En el principio era el afecto. Re-visiones. Traducción de Damian Kraus. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7211198>

## LA TEXTURA MUSICAL EN LA CANCIÓN POPULAR LATINOAMERICANA APORTES PARA UN ACERCAMIENTO PEDAGÓGICO DESDE LO CREATIVO Y CORPORAL

Vilma Wagner, Federico Arreseygor y Karina Alvarez  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** textura musical, música popular, canción, piano, guitarra

## Resumen

A partir de la experiencia docente en las materias Lenguaje Musical 1 y 2 de la carrera de Música Popular de la FDA nos propusimos el estudio de la textura musical en la canción popular latinoamericana dentro del marco del programa PIBA, en donde desarrollamos un proyecto de investigación referido a este tema. La revisión de los materiales disponibles, el análisis de los enfoques formales e informales sobre el tema, la selección de los recursos didácticos más adecuados para la enseñanza, la discusión sobre el recorte epistemológico a la hora de encaminar la práctica docente, han formado parte, entre muchas otras actividades, de nuestra realidad cotidiana durante estos años de trabajo en equipo.

Ante la necesidad de contar con materiales propios que permitan la circulación entre lxs estudiantes nos planteamos la elaboración de un libro que propone una aproximación al eje textural dentro del estudio del repertorio de la música popular latinoamericana tonal y modal, para la construcción de canciones propias en situación de auto acompañamiento con piano y guitarra por parte de lxs estudiantes (Arreseygor, Wagner, Alvarez, Palma y Ciocchini, 2024).

El objetivo de esta presentación es compartir el resultado final del material de cátedra en el que nos propusimos acompañar el trayecto formativo de lxs estudiantes que cursan nuestras materias. Se trata de un material situado, relacionado con nuestro espacio específico de trabajo pedagógico. No obstante, muchas de las herramientas y recorridos planteados pueden abonar y colaborar con otras experiencias de aprendizaje formales e informales. Nuestro objetivo fue generar un material que contenga y formalice muchas de las experiencias transitadas en las aulas durante nuestros años de trabajo en la Facultad de Artes, generando así un aporte a la construcción colectiva de un cuerpo de herramientas y conocimientos disponibles dentro del territorio de la música popular latinoamericana. Cabe mencionar que, de manera similar a lo que ocurre cuando componemos una canción o publicamos un disco, este material refleja un momento puntual dentro de un proceso dinámico sometido a revisión y transformación permanentes.

En primer lugar en dicho libro realizamos un estado de cuestión a partir de tres tipos de bibliografía, de las cuales tomamos algunas ideas a lo largo del material: 1- textos tradicionales sobre armonía, morfología y contrapunto, vinculados al repertorio de la música académica centroeuropea; 2- textos y materiales relacionados de manera directa o indirecta con el método Berklee; 3- textos y materiales sobre música popular latinoamericana elaborados por instrumentistas y/o investigadores diversos como métodos de estudio o trabajos de análisis musical.

En segundo lugar, nos propusimos un recorrido que comprende el análisis de canciones del campo de la música popular latinoamericana apuntando a extraer comportamientos comunes, a fin de que puedan servir como ordenadores para generar posteriormente acompañamientos para piano y guitarra y que posibiliten un *planteo textural de referencia*. En esta parte apuntamos a definir los planos texturales a trabajar dentro del ámbito de la canción latinoamericana como «metagénero» (Romé, 2018), generando un marco en común para afrontar el proceso de construcción textural con las herramientas armónicas, melódicas, rítmicas y formales adquiridas. Luego, estudiamos los planos texturales del acompañamiento sobre trece canciones seleccionadas, en donde establecimos comportamientos y funciones típicas de los planos de bajo y plano intermedio.



El recorrido del libro culmina con la construcción de acompañamientos en canciones propias, en donde proponemos el traslado de los planos del entramado textural inicial al piano y la guitarra. Trabajamos sobre las particularidades de ambos instrumentos en la construcción textural sobre canciones del repertorio popular latinoamericano y además proponemos algunas posibilidades de enriquecimiento rítmico y melódico en relación a diferentes géneros musicales.

De esta manera intentamos procurar que la elaboración textural esté integrada, vinculada y atravesada por el acercamiento creativo, corporal y reflexivo a todas las dimensiones del lenguaje musical, expresadas en la composición, interpretación y representación escrita de canciones propias por parte de lxs estudiantes.

### **Referencias**

- Arreseygor, F., Wagner, V., Álvarez, K., Palma, R. & Ciocchini, N. (2024). La textura en la canción popular latinoamericana: Propuestas para la elaboración de acompañamientos en piano y guitarra. Editorial Facultad de Artes, UNLP.
- Romé, S. (2018). La canción y la academia: Desencuentros, debates y perspectivas. Revista Clang, (5), e003.

## **TONTAS Y MALEDUCADAS CONTRAPEDAGOGÍAS DE LA HISTORIA DEL ARTE EN *EL BANQUETE TELEMÁTICO***

Lucía Álvarez  
(UNSAM, Centro de Investigación en Arte y Patrimonio, CONICET)  
Argentina

**Palabras clave:** Historia del arte, televisión, saberes bajos, contrapedagogías, estupidez

### **Resumen**

Recientemente algunas emisiones de *El banquete telemático*, el programa que condujo Federico Klemm junto al crítico de arte Carlos Espartaco entre 1994 y 2002, fueron incluidas en la exposición *El aprendizaje infinito* (2024) curada por Jimena Ferreiro y Alfredo Aracil en el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires. La inscripción de Klemm como «educador estético» (Sorter, 2018) y de su programa como «performático-pedagógico» (Fundación Federico Jorge Klemm, 2022) viene cimentando un modo de afirmar la significatividad de este material, alojando su ejercicio de divulgación de la historia del arte nacional e internacional para un público no especializado, como parte de la obra filantrópica a la que Klemm dió forma desde su Fundación (1995).

Al revisar los comentarios que distintos usuarios realizaron en los videos del programa que fueron subidos a YouTube, se vuelve recurrente la mención a Klemm como un personaje contemporáneamente *incomprendido* cuyas clases magistrales fueron obturadas por la persistencia de su codificación televisiva burlona. La estupidez y la *pavada* fueron históricamente asociadas a los dispositivos de subjetivación del neoliberalismo (Sztulwark, 2019) y, en particular, estos sentidos calzaron cómodamente en las representaciones de la cultura televisiva de la década del noventa en la Argentina.

En ese sentido, desmarcar a *El banquete telemático* de esa calificación cultural traduce, según estas versiones, la posibilidad de elaborar la dignidad historiográfica y patrimonial de ese archivo audiovisual, a salvo de la estupidez y la frivolidad. En esta presentación me gustaría trabajar a partir de una pregunta inquietante e incómoda: ¿Y si *El banquete telemático* no nos enseñó nada sobre historia del arte? Con esto, no es mi intención descartar la importancia de estudiar al programa, sino intentar hacerle otras preguntas que aún no tuvieron cauce y que quizás no lo tengan, pero que vale realizar.

En la Introducción a *El arte queer del fracaso* (2011) Jack Halberstam sostiene: «Que te tomen en serio significa perder la posibilidad de ser frívolo, promiscuo e irrelevante» (p. 18). En su investigación sobre los límites de la razón, Avital Ronell, apunta a la estupidez como «aquellos que cansa al saber y agota la historia» (Ronell en Halberstam, 2002, p. 3). Volviendo sobre mi pregunta, la seriedad que adjuntan ciertas interpretaciones mayoritarias al programa opera, en principio, como una tecnología de género (De Lauretis, 1989) y como un atasco para pensar las relaciones que el programa trajo entre «cuerpos, placeres, historia y tiempo» (Freeman en Halberstam, 2011, p. 93). Si, como indica Halberstam, la seriedad es una calle sin salida, entonces, la estupidez puede constituirse en una calle de sentido múltiple que provoque la elaboración, involuntaria, de saberes bajos desatendidos o despreciados por el radar de la alta teoría. Cuando sostengo que *El banquete telemático* no nos enseñó nada sobre historia del arte me refiero a que Klemm deshizo uno de los supuestos básicos a los que obedece ese saber disciplinar –la historia del arte se enseña y se aprende desde el rascacielos de la alta teoría y con un gesto solemne que corresponda a tal altura pedagógica y moral-. La estupidez, la cursilería y los arrebatos de pasión que formaron parte del repertorio de emociones y disposiciones de Klemm en su programa, moderan otros trazados sensibles donde inscribir ese material, en el que hormiguea la producción de una *pedagogía tonta* (Halberstam, 2011) que dispensa otro tipo de saberes desacreditados por la razón heterosexual que gobierna la escritura y la divulgación de la historia del arte. Propongo poner a esta pregunta en contacto con algunas escenas del programa, los comentarios realizados por usuarios en los videos disponibles en YouTube y las conversaciones que surgieron en el marco del ciclo de proyecciones de *El banquete telemático* que organicé, junto a integrantes del Club de Artes y Ocio (CAOs), (Villa Elvira, La Plata), durante cuatro domingos consecutivos de septiembre y octubre del año 2023.

## Referencias

- Ferreiro, J. y Aracil, A. (2024). *El aprendizaje infinito* [Exposición de arte]. Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.
- Fundación Federico Jorge Klemm. (2022). Encantador de la noche. Episodio III [Entrada en sitio web]. <https://www.fundacionfjklemm.org/Exposiciones/Pasadas/Encantador-de-la-Noche.-Episodio-III>
- Halberstam, J. (2011). *El arte queer del fracaso*. Egalets.
- Sorter, J. (2018). Muerte y resurrección de FJK. Estudios Curatoriales. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/rec/article/view/744>
- Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Caja negra.

## LA IMPROVISACIÓN COMO ASIGNATURA PENDIENTE EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN MUSICAL EN ARGENTINA

Joaquín Blas Pérez (UNLP, FDA, LEEM) y Carlos Morales Scafati (Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Bariloche)

Argentina

**Palabras clave:** improvisación, formación, música, currículum

### Resumen

En los ámbitos de formación artística del sur global, se postula la necesidad de avanzar en reformas curriculares, que apoyadas en epistemologías decoloniales renueven nuestras disciplinas, promuevan una integración tecnológica y preserven nuestra soberanía cultural (Mignolo, 2019). Ante el avance irrefutable de las hegemonías culturales impuestas por las potencias y el mercado de industrias culturales, que homogenizan gustos, pareceres, estéticas y visiones simbólico-artísticas en todo el planeta, nos proponemos reflexionar sobre esta demanda. Las culturas musicales en nuestros territorios se nutren tanto de la práctica musical *per se*, fuera del ámbito institucional, como así también de los modos en los que formamos a nuevos profesionales que de manera cíclica nutrirán los contextos futuros. El proceso nos ubica como responsables políticos en el centro de una escena de espiral que podría devenir tanto en formas de emancipación como en formas de sometimiento epistemológico y cultural disciplinar (Rosabal Coto, 2021).

La introducción de carreras de música popular o basadas en la tecnología han buscado en la academia —por oposición a los modelos tradicionales del conservatorio— un espacio de significados musicales alternativos sobre los cuales erigir el conocimiento musical. Sostenemos en esta ponencia que la reubicación de contextos culturales, de repertorios e incluso de instrumentos tecnológicos no bastan por sí mismos para hacer frente al desafío. El problema es cultural-cognitivo en tanto las ontologías objetualistas de la música que provienen especialmente de la modernidad europea siguen prevaleciendo en la teoría y práctica con base en la lectoescritura, la separación obra-intérprete, composición-ejecución, imaginación-performance, mente-cuerpo (Martínez, 2014).

Nuestro aporte en esta búsqueda propone un cuestionamiento al paradigma de la lectoescritura musical a través de la propuesta puntual de incorporación de la asignatura «Improvisación» a la currícula de las carreras de música. La hipótesis que guía tal propuesta es que lo improvisatorio plantea en sí mismo una insubordinación al texto musical; una forma de cuestionamiento a la idea de la performance como ejecución de la obra objeto. Nos brinda así la posibilidad de un paradigma de lo oral-corporal-tecnológico (Pérez, 2019).

A diferencia de las asignaturas de interpretación, ejecución, arreglos, lenguaje asociadas a lo notacional, la improvisación como contenido de cátedra aparece contadas veces en las carreras de música de nuestro país, se presenta casi siempre en forma de seminario o taller. Presente en programas de formación de jazz o de música contemporánea libre incluye procedimientos la mayoría de las veces limitados a estas prácticas. En el caso de las pedagogías de jazz, asociadas a una teoría gramatical acorde-escala donde prevalece la perspectiva del lenguaje musical. En el caso de la improvisación libre,



neutralizando lo estilístico y los lenguajes tradicionales para dar lugar a creaciones en ocasiones aleatorias con materiales exclusivamente sonoros.

¿Qué tipo de práctica promoveremos? Esta propuesta busca expandir la memoria musical cultural de cada persona en particular y de los contextos en los que vivimos en formas políticamente comprometidas. Tomar los recursos, materiales, estilos que traen los alumnos, para ponerlos en diálogo abordando procesos de comunicación, interacción con otros y con tecnologías. Considerar los procesos pre-compositivos, orales, expresivos y corporales. Se intenta dar respuesta pedagógica a una ontología de la música como performance y de la improvisación como creación en la performance (Nettl y Russell, 2012). El cuerpo y la imaginación son espacios centrales donde se cristaliza lo musical, donde la música emerge de la interacción comunicativa con el otro, del juego con los objetos que producen sonidos, con las tecnologías que median en la producción con otros. Los lenguajes estilísticos no quedan anulados, pero son tomados para su renovación. Explorar el sonido en nuestros cuerpos establece la primacía de lo expresivo, dando lugar a nuevas formas de encuentro musical que resignifican nuestras memorias musicales hackeando la partitura. Desde el humilde lugar de quien solo trae una propuesta para sumar a la reflexión colectiva, sin considerarla completa ni única reafirmamos la necesidad de lograr estructuras y tramas que suplanten a las que han sido impuestas en nuestros aprendizajes para lograr una formación y una práctica artística musical rica e identitaria desde y para quienes habitan nuestros territorios.

### Referencias

- Nettl, B., & Russell, M. (2004). *En el transcurso de la interpretación: estudios sobre el mundo de la improvisación musical* (B. Zitman, Trad.). Akal.
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad* (pp. 71-110). Paidós.
- Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: La aesthesia decolonial una década después. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 14(25), 14–33. <https://doi.org/10.14483/21450706.14132>
- Pérez, J. B. (2019). Oralidad musical y tecnología. Desnaturalizando la partitura como forma de pensamiento. *Arte e Investigación*, (16), e040. <https://doi.org/10.24215/24691488e040>
- Rosabal-Coto, G. (2021). *Somos la música* [Cortometraje]. Instituto de Investigaciones en Arte (IIArte) de la Universidad de Costa Rica, Programa de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Toronto.

### APORTES PARA LA CONCEPCIÓN DE UNA POÉTICA PROYECTUAL LOS OBJETOS Y SUS MATERIALIDADES DESDE UNA ESTRUCTURA ABIERTA Y PERFORMÁTICA

Mazzarini Maria Nazarena  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras Clave:** Diseño, arte, superficies, intersticios, porosidad

### Resumen

En esta contribución se busca abordar el debate que se plantea en torno a la relación del arte y el diseño en las prácticas proyectuales, analizando el modelo performativo desde el devenir de la forma. Tomando como punto de partida el proyecto de investigación «La dimensión estética en el diseño. Aportes para la concepción de una poética proyectual 2023-2026», que propone como objetivo general, constituir categorías que den cuenta de las singularidades de los objetos de diseño.

Durante la modernidad se sostenía la tensión entre forma y función, donde las formas artísticas son consideradas libres, mientras que las del diseño están sujetas a la funcionalidad del objeto. El arte embellece, el diseño cubre necesidades. Por su parte, la posmodernidad rescata la dimensión estética en los objetos utilitarios, reaparece la artisticidad como el único criterio estético disponible y comprensible para el público y ya en la década de los ochenta, cualquier propuesta de diseño se volvía comprensible si se explicaba comparándola con el arte.

Las estrategias y los modos de hacer en el arte contemporáneo han redefinido, desplazado y desbordado los límites del arte moderno, generando nuevos espacios de relaciones situadas y contextuales entre el arte y el diseño.

Se propone otro punto de análisis, centrado en las múltiples mediaciones que intervienen tanto en el arte como en el diseño en referencia a las materialidades que van modelando nuevas realidades.

Lo que se va a establecer entre un objeto y una imagen no es una relación representacional sino un proceso de mediación material, donde la imagen no es un resultado final sino que se despliega como un registro móvil. De este modo, las operaciones que articulan signos van a derivar en materialidades atravesadas, también, por componentes semióticos.

Los objetos se configuran, por un lado, desde una apariencia sensible, visible, palpable y, por otro lado, en las relaciones que permiten actuar e intervenir en el mundo. Dice Martínez Luna «Las imágenes son objetos complejos con cualidades materiales y afectivas» (2019, p. 59). Es a partir de esto que podemos pensar a los objetos y sus materialidades desde una estructura abierta y performática, donde se activan poderes flotantes que van modelando imaginaciones posibles.

Los objetos y las imágenes tienen características superficiales escindidas por pliegues que van torsionando el sentido común de la representación. Entonces, es importante pensar, ¿cuál es el tejido de la experiencia sensible que va activando nuevas fuerzas imaginativas? Andrea Soto Calderón nos propone pensar en los procesos formativos como modos de funcionamiento, de operatividades, maneras de hacer que van articulando y desarticulando los márgenes de indeterminación que los mismos márgenes tienen, potenciando otras realidades y otras formas.

Entonces, surge la pregunta, nuevamente, ¿qué es lo que se opera en la forma? Y volvemos a la idea de superficie donde la forma y la materia no están separadas, sino

que existe, allí, un vínculo que se constituye de modo singular con cada materialidad en el proceso formativo. Es decir, la forma se va determinando en el trayecto formativo, en su devenir, y la fuerza imaginal organiza este encuentro entre lo real y lo imaginal articulando los modos de trazar, de afectar y de habitar la realidad configurándose como un hacer inventivo.

La imagen, en este sentido, teje otras superficies anidando en sus pliegues zonas de contacto porosas que permitan originar relaciones inesperadas desde donde activar una reescritura, hacerse imaginante nuevamente. Estos vínculos permiten abrir líneas para pensar las materialidades y, a su vez, las constelaciones teóricas que potencian modelos pedagógicos.

### Referencias

- Martínez Luna, S. (2019). *Cultura visual: La pregunta por la imagen*. Sans Soleil Ediciones.
- Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.
- Calvera, A. (2003). *Arte ¿? Diseño*. Editorial Gustavo Gili.
- García, S. & Valesini, S. (2023–2026). *La dimensión estética en el diseño: Aportes para la concepción de una poética proyectual* [Proyecto de investigación I+D]. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata.

## DISEÑO Y EXPERIENCIA ESTÉTICA LA PERFORMATIVIDAD DE LAS IMÁGENES Y SU IMPACTO EN EL UNIVERSO PROYECTUAL

Silvia García y Silvina Valesini  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** estética, diseño, arte, performatividad, poética proyectual

### Resumen

La inclusión de la asignatura Estética en el nuevo plan de estudios de las carreras de Diseño en Comunicación Visual, a partir de 2025, y Teoría del Arte para Diseño Multimedial, en 2027, en la Facultad de Artes plantea la necesidad de una revisión profunda de sus contenidos, para adaptarlos al perfil de los nuevos estudiantes, asumiendo el desafío de contribuir a complejizar la reflexión teórica en torno a estas áreas de conocimiento. El proyecto de investigación *La dimensión estética en el diseño. Aportes para la concepción de una poética proyectual* tiene como objetivo aportar a la definición de estos nuevos contenidos, atendiendo a las tensiones y puntos en común entre el campo del arte y el diseño.

Desde sus inicios, la asignatura ha trabajado desde una perspectiva centrada en el arte crítico, que intenta diferenciarse del código liso de las imágenes propio de las lógicas de la globalización y de las tecnologías. Sin embargo, el diseño ha jugado un papel central en ese proceso de estetización del mundo, que ha desplazado al arte del



centro de la experiencia estética cotidiana. La estética contemporánea se encuentra, por eso, en una encrucijada que la obliga a repensar sus fundamentos para abordar una realidad en la que el diseño tiene un protagonismo creciente.

Aunque comparte herramientas creativas con el arte, el diseño se ha consolidado como una disciplina con fines, metodologías y objetivos propios. A diferencia de la experiencia estética en el arte, centrada en lo bello y lo sensible como fin último, el diseño está orientado a la funcionalidad y subordinado a principios de utilidad y eficacia. Fernando Infante del Rosal subraya que, mientras el arte configura un sistema institucional autónomo y autorreferencial que legitima su valor, el diseño está *heteronormizado*, es decir que depende de principios externos que lo orientan, como el mercado, la producción en serie, las demandas sociales o tecnológicas. Por eso no se pretende como un espacio autónomo de conocimiento, sino que interviene en forma permanente para dar soluciones a los problemas de la vida cotidiana. (Infante del Rosal, 2008). Esto le otorga una autonomía conceptual que se fundamenta en su impacto en la vida cotidiana y su responsabilidad social, destacando la importancia de vincular la dimensión estética del diseño con su potencial papel transformador en la realidad.

Sin embargo, es evidente que existen zonas de intersección entre ambas disciplinas, especialmente en campos como el arte conceptual, el diseño gráfico y la cultura visual contemporánea, donde los límites se difuminan. Y en ese punto se hace fundamental volver a reflexionar sobre la potencia de las imágenes como sustrato común. Las imágenes no son meras representaciones pasivas, sino que actúan y generan efectos reales y tangibles en la vida diaria. La idea de *performatividad* es clave para entender cómo las imágenes tienen un impacto que va más allá de lo estético, influyendo en comportamientos, decisiones y formas de interactuar con el mundo (Soto Calderón, 2017). En un contexto donde la cultura del consumo, las redes sociales y la producción masiva de imágenes dominan, el diseño se presenta como un agente estético que interviene activamente en la experiencia cotidiana, pero que también tiene el potencial de cuestionar y transformar esos códigos visuales.

El desafío actual para la cátedra de Estética es pensar cómo las imágenes, ya sean pueden seguir siendo una herramienta crítica y transformadora en tiempos de una estetización generalizada. La propuesta se centra en que los futuros diseñadores reflexionen sobre el papel que juegan en la creación de imágenes y objetos que no sólo respondan a las demandas funcionales, sino que también asuman su potencial simbólico y crítico, contribuyendo a la creación de una poética proyectual que trascienda lo meramente utilitario.

## Referencias

- Chaves, N. (2007). *El diseño: ¿ni arte ni parte?* Ediciones Infinito.
- Infante del Rosal, F. (2008). *La autonomía del diseño*. Editorial Gustavo Gili.
- Jiménez, J. (2019). *Crítica del mundo imagen*. Tecnos.
- Soto Calderón, A. (2017). *La performatividad de las imágenes*. Materia Oscura.

## **DESORDEN, DESBORDE Y ENREDO ORIGINAL**

### **HACIA UNA HISTORIA MESTIZA DE LAS BAILANTAS CHAMAMECERAS LITORALEÑAS**

Romanela Benetti (UADER, FHAYCS) y Cecilia Trebuq (UNLP, FDA, IPEAL; UADER, FHAYCS)  
Argentina

**Palabras clave:** bailantas chamameceras, chamamé, origen, mestizaje, ocasiones del fandango

#### **Resumen**

Este resumen se presenta en el marco de las Becas EVC-CIN 2023 como aporte al trabajo de investigación «Fundamentos conceptuales para una historia general de las manifestaciones musicales populares en la Larga Duración Histórica» (director Martín Eckmeyer). En esta exposición se ensaya una manera alternativa de abordar la historicidad de músicas que integran los bailes populares del litoral argentino, a partir de una escucha (González, 2013) mestiza y transcultural que las comprenda desde el *musicar* (Small, 1999) poniendo el acento en los rasgos musicales, los modos de producción así como en los procesos históricos de transmutación mestiza que permitirían advertir la existencia de una historia y un sustrato común con las ocasiones del fandango (Camacho Díaz, 2011) en Nuestramérica.

Los estudios e investigaciones sobre las músicas que, como el chamamé, se practican en la actualidad en los denominados bailes de campo y bailantas chamameceras del litoral argentino, se han ocupado de buscar los atributos idealizados de esencia, origen y espíritu que justifiquen su pertenencia nacional, perdiendo toda posibilidad de percibir las transformaciones y continuidades históricas que han experimentado a lo largo del tiempo, así como los lazos de hermandad latinoamericana que pudieran presentar en relación con otras prácticas de la región. Encontramos así teorías que tratan de evidenciar el origen del chamamé en la ternarización y acordeonización de la polka europea, cuya raíz sería así inmigratoria; en la música guaraní; en las influencias ejercidas por los jesuitas en las poblaciones locales de la región, o en la recepción litoraleña de la música hispanoperuana colonial.

Sin embargo, diversos datos documentales históricos (Bonomo, 2012; De Paoli, 1993; Di Meglio, 2012; Reula, 1971), permiten evidenciar que las poblaciones que habitaron el litoral argentino antes, durante y después del periodo colonial fueron muy diversas y heterogéneas configurando, a partir del proceso trágico que significó la conquista, un variado, conflictivo y complejo mestizaje cultural que, como es posible imaginar, se configuró como factor de una nueva identidad ambigua, difusa, heterogénea y transcultural que ya no permitiría reclamar orígenes ni esencias.

Es en ese sentido que si alguna conclusión se puede sacar de las acaloradas controversias y debates que aún hoy mantienen los estudiosos sobre los orígenes del chamamé, es que *es* y *no es* todo eso que se le suele adjudicar. Se trata más bien de manifestaciones que justamente, por haberse articulado en ese mundo *ch’íxi* (Rivera Cusicanqui, 2010), se resisten a ser atrapadas en una tipología unidimensional y a ser



clasificadas bajo las categorías racializantes del folklore o territoriales del nacionalismo, tan útiles al mercado musical moderno colonial. De hecho, podríamos pensar que justamente por su origen oscuro, difuso, ambiguo y escurridizo, «sin garantías» étnicas (Hall, 2015), es que el chamamé aún hoy, y a pesar del trabajo de difusión iniciado por los pioneros en los años cuarenta y de su reconocimiento como patrimonio cultural en el proyecto de ley del año 2005, sigue siendo la expresión más desprestigiada del folclore argentino (Corrado, 2000).

En las festividades y bailes del litoral argentino de los siglo XVIII y XIX en los que circularon y se produjeron estas músicas, no había «chamamé», etiqueta creada por la industria cultural en la década de 1930 (Lezcano y Zubietá, 2017). Sin embargo, es posible advertir que existe una continuidad histórica que llega hasta nuestros días entre aquellas ocasiones y las actuales bailantas chamameceras que, como el fandango, nos hablan de *fiesta*, de «desorden, enredo o trifulca» (Pérez Bugallo, 2008, p.77). Se trataría así de un «espectro musical y poético» (Griego, 2002, p. 10) que desafía —y desafía— el orden colonial y la colonialidad a partir de su carácter dialógico y descentrado (Quintero Rivera, 2009), que se manifiesta en el quiebre de la separación entre artista/público, en el descentramiento de la armonía y en la puesta en crisis de la separación cuerpo/cultura. En este sentido, su carácter de ocasión y fiesta, el desborde sonoro y bailable y un sentido insurrecto que, entre otras cosas, radica precisamente en ese modo particular de eludir las categorías objetivizantes, permitirían vincular históricamente éstas prácticas con las ocasiones del *fandango* en tanto sistema de ocasiones musicales en resistencia que engloba múltiples expresiones musicales del mundo popular subalterno y configura la evidencia de los lazos de hermandad norteamericanos en base a una historicidad común (Eckmeyer, 2022).

## Referencias

- Bonomo, M. (2012). *Historia prehispánica de Entre Ríos*. Fundación de Historia Natural Félix de Azara.
- Camacho Díaz, G. (2011). Del oratorio al fandango: la subversión del orden social. En A. García de León Griego (Comp.), *Las músicas que nos dieron patria: Músicas regionales en las luchas de independencia y revolución* (pp. 43–62). Ediciones del Programa de Desarrollo Cultural de Tierra Caliente.
- Corrado. (2000). Migraciones y permanencias: el Chango Spasiuk. Manuscrito presentado en el III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM), Academia Superior de Artes de Bogotá.
- De Paoli, G. (1993). *Ampty Oyenden. Nuestra memoria. Historia de Entre Ríos*. Ediciones del Ateneo de Paraná.
- Di Meglio, G. (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina I: Desde 1516 hasta 1880*. Sudamericana.
- Eckmeyer, M. (2022). La extensión del fandango en el musicar popular atlántico: Para una ampliación del término en tanto categoría histórico-musical. En AA.VV., *Actas virtuales / Anais virtuais. V Congreso de la Asociación Regional para América Latina y el Caribe de la Sociedad Internacional de Musicología (ARLAC/IMS)*. Universidad Internacional de Andalucía.
- García de León Griego, A. (2002). *El mar de los deseos*. Siglo Veintiuno Editores.

- 
- González, J. P. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Gourmet Musical.
- Hall, S. (2010). Identidad cultural y diáspora [1994]. En *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 349–361). Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos; Universidad Andina Simón Bolívar – Sede Ecuador; Envión Editores.
- Pérez Bugallo, R. (2008). *El chamamé: Raíces coloniales y des-orden popular*. Ediciones del Sol.
- Quintero Rivera, A. (2009). *Cuerpo y cultura: Las músicas “mulatas” y la subversión del baile*. Editorial Iberoamericana.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Small, C. (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, (4). <https://www.sibetrans.com/trans/article/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Zubieta, J. P., & Lezcano, C. (2017). *Industria Chamamé*. Moglia.

## **HACIA UNA ANTIGÜEDAD MUSICAL AMERICANA RESIGNIFICAR LA «MÚSICA ANTIGUA» DESDE UNA ESCUCHA LATINOAMERICANA**

Martín Eckmeyer, Leticia Zucherino y Cecilia Trebuq  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** historia de la música, historiofonía, música antigua, música latinoamericana, colonialidad musical

### **Resumen**

En el ámbito musical *lo antiguo* tiene tres significados diferentes: por un lado es el antecedente absoluto (Cook, 2001), venerable aunque vetusto, reserva de valores: lo clásico, la norma estética, el ideal de perfección, etc. Para el *locus* de enunciación (Dussel, 2007) de la historia de la música afirmativa (Eckmeyer, 2018), este antiguo es radicalmente diferente a *lo primitivo*, mundo oscuro al que serán arrojadas todas las culturas musicales no reconocidas como ancestro venerable por la modernidad.

También música antigua significa un *repertorio*, un conjunto de músicas previas al canon clásico que comienza en 1700. Esta categoría permite convertir al pasado de la modernidad temprana en *obras*, para así actualizarlas mediante la representación del concierto y la repetición discográfica (Attali, 2011); música antigua es una categoría clasificatoria que permite y promueve el consumo de ciertos objetos musicales puestos a la venta.

Finalmente, *música antigua* es una manera de tocar, una tipología interpretativa para abordar (en teoría) cualquier música del pasado (Rose, 2009). Es el llamado *movimiento de música antigua*, que propone cómo esas músicas *deben sonar*,



incluyendo el trabajo con *urtext*, instrumentos históricos, la investigación profunda y la puesta en sonido desde una (pretendida) conciencia de las condiciones históricas en las que fueron creadas. Todos estos elementos se dan por oposición a un *canon interpretativo* hegemónico de las instituciones y organismos dedicados a la tradición clásica occidental.

Más allá de sus desavenencias internas, estas tres actitudes son herramientas hegemónicas que permitieron construir una definición de la música y de su pasado histórico unívoca, universal y obligatoria, una *colonialidad musical* que incorporó los rasgos de la música occidental de élite como *naturales*, y redujo a etnomúsicas todas las demás tradiciones sonoras del mundo. Incluso para quienes pertenecen a esas tradiciones (Treitler, 1991).

Por esta razón, las historias de la música sobre Latinoamérica, centradas en el núcleo autor-obra-estilo y restringidas a la periodización de *los estilos* de la historiografía afirmativa, no han creado ningún método ni modelo de análisis propio (Pérez González, 2010) y comienzan *obligatoriamente* con la conquista y colonización de América, sin reconocer otro antecedente más que el occidental. Al segregar toda música carente de fuente escrita, renunciamos a una historia propia de al menos 5000 años de duración. Un pasado silenciado por sus herederos directos, *maldición de Malinche*.

También los estudios del folklore, orientados por el difusionismo y financiados por las oligarquías americanas (Chamosa, 2012) escindieron definitivamente la historia musical de lo que consideraron el *absoluto etnográfico* (Vega, 1944): la historia de las culturas matriciales americanas, así como la de los pueblos afro occidentales, andalusíes, beréberes y demás vertientes históricas que confluyeron en el musicar latinoamericano.

No existe una antigüedad americana, ni como época, ni como repertorio ni como actitud interpretativa, creándose así una falsa concepción que produce como inexistentes a las múltiples manifestaciones milenarias que dieron cuerpo sonoro a la realidad musical americana, que sufre continuamente la indiferencia historiográfica que proclama que «debemos ser escépticos cuando se afirma que algún tipo de música es prehispánica» (Mead en Mendivil, 2014, p. 8).

Frente a este pesimismo injustificado, nos encontramos con códices, crónicas, inscripciones o pinturas, y con ejemplares arqueológicos de instrumentos, todos *antiguos americanos*. Fuentes consistentes con formas del musicar actuales, modos de hacer transmitidos oralmente, que nos presentan una América *antigua* para nada silenciosa.

Fuentes que requieren metodologías otras de análisis, invertidas, carnavalescas, insurrectas. Puesto que las categorías analíticas de la historiografía afirmativa fueron hechas a la medida del canon musical colonizante.

Este trabajo se propone ensayar una forma otra de escucha histórica, a partir de considerar algunas músicas del pasado americano mediante una *historiofonía del musicar* (Small, 1999), hecha de sonidos antes que de escritura, de ruidos y discrepancias participatorias (Keil, 2001) antes que de armonía. Una *cosmohistoria* (Navarrete, 2021)



frente a la etnohistoria afirmativa/colonial, en la cual los diversos horizontes de tiempos heterogéneos que confluyen como constelaciones multitemporales (Cusicanqui, 2018), nos permitan recuperar el derecho a una antigüedad musical *nuestra*, un pasado sonoro *nuestroamericano* que cuente otras historias posibles.

### Referencias

- Attali, J. (2011). *Ruidos: Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo XXI.
- Chamosa, O. (2012). *Breve historia del folclore argentino: 1920-1970; identidad, política y nación*. Edhsa.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano: Una muy breve introducción a la música*. Alianza.
- Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Siglo XXI.
- Eckmeyer, M. (2019). La historia de la música como cultura afirmativa: Variaciones musicales sobre Herbert Marcuse. *Arte e investigación*, 15. <https://doi.org/10.24215/24691488e018>
- Keil, C. (2001). Las discrepancias participatorias y el poder de la música. En F. Cruces et al. (Eds.), *Las culturas musicales* (pp. xx-xx). Trotta.
- Mendívil, J. (2014). Noticias del imperio: la visión trágica de la historia en la musicología temprana sobre la región andina y la canonización de la música incaica. *Boletín Música*, 37, 3-26. Recuperado de <http://casadelasamericas.org/boletinmusica.php#arr>
- Navarrete Linares, F. (2021). La cosmohistoria: cómo construir la historia de mundos plurales. En M. Martínez Ramírez & J. Neurath (Eds.), *Cosmopolítica y cosmohistoria: Una anti-síntesis*. SB.
- Pérez González, J. (2010). *Las historias de la música en Hispanoamérica (1876-2000)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rose, S. (2009). Early music. En J. Harper-Scott & J. Samson (Eds.), *An introduction to music studies* (pp. xx-xx). Cambridge University Press.
- Treitler, L. (1991). The politics of reception: Tailoring the present as fulfilment of a desired past. *Journal of the Royal Musical Association*, 116(2), 280-298.
- Vega, C. (1944). *Panorama de la música popular argentina: Con un ensayo sobre la ciencia del folklore*. Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega.

### **IDENTIDADES, VIVENCIA, REPRESENTACIÓN ANÁLISIS DESCOLONIAL DEL AUDIOVISUAL SIN COMBATE, DE ANAHI MARILUAN**

Dolores García Campodonico, Rafael Urretabizkaya y Mariela Alonso  
(UNLP, FDA, IHAAA)  
Argentina

**Palabras clave:** descolonialidad, audiovisual, identidades, vivencia, representación

## Resumen

En este trabajo se analiza la obra audiovisual *Sin combate* de la artista Anahí Mariluán estrenada en YouTube en 2022, a partir de los aportes teóricos y metodológicos de la *sociología de la imagen* de Silvia Rivera Cusicanqui (2015). Para esto se tiene en cuenta la totalidad del mundo visual<sup>1</sup>, sin perder su dimensión vivencial y representativa. En la visualización y la escucha se activa una memoria ampliada de la experiencia más allá del registro escrito.

La obra presenta elementos de raíz patrimonial<sup>2</sup> mapuche como el mapuzugun<sup>3</sup>, el epew<sup>4</sup>, que da el contenido poético a la obra; elementos musicales<sup>5</sup> y escalas mapuche, instrumentos como pifilkas, kultrún, kaskawillas y ñorquín, junto a sus timbres y modos particulares de ejecución propios del mapuche kimün<sup>6</sup>. En contraste, se ven elementos con raíces occidentales<sup>7</sup>.

Además, en el audiovisual aparecen múltiples escenarios naturales (propios de la patagonia neuquina) tradicionalmente definidos como paisajes<sup>8</sup> donde se incluyen seres tanto humanos como no-humanos, entre los cuales se establecen relaciones diferentes acorde a una particular cosmovisión, ontología y proyecto (Ingold, 2015). Se puede ver cómo el entorno natural dialoga con las metáforas de la canción: tanto Treng Treng (tierra) como Kay Kay (agua) se integran visual y sonoramente con sus entornos naturales, expresando una diferencia ontológica respecto de lo occidental moderno, a través de evitar un fuerte rasgo antropocéntrico. Algunas estrategias estético-visuales son los encuadres de primeros planos y planos detalles a los diversos seres que integran el paisaje; así como el contraste entre los personajes aparece reforzado por la elección de las paletas cromáticas acordes con el elemento que los constituye. De este modo, Treng Treng se integra a un paisaje de colores terrosos, quebrados, marrones y cálidos; mientras que Kay Kay se inserta en la trama visual acuática, de paleta fría, con colores desaturados al tono, logrando una gama de azules apetrolados. Esto es reforzado desde lo sonoro, cuando a los seres se les otorga voz, dándoles una suerte de entidad. Tal es el caso del agua, al comienzo del audiovisual.<sup>9</sup> Todo esto da lugar a una obra compleja, sólo posible en nuestro contexto territorial.

No es el fin de este trabajo tipificar la identidad mapuche sino ver cómo las identidades se insertan y habitan la trama ch'ixi de la que todxs somos parte. Esto permite pensarnos en una conciencia de *borde* que nos habilita a vivir al mismo tiempo adentro y afuera de la máquina capitalista; utilizar y al mismo tiempo demoler la razón instrumental nacida de sus entrañas (Rivera Cusicanqui, 2015).

1 Desde la publicidad, la fotografía de prensa, el archivo de imágenes, el arte pictórico, el dibujo y el textil, amén de otras representaciones más colectivas como la estructura del espacio urbano y las huellas históricas, que se hacen visibles en él. (Rivera Cusicanqui, 2015)

2 Entendiendo que este patrimonio no es estático, sino parte de un contexto dinámico (Velásquez, 2017, p21).

3 Lengua mapuche.

4 Fuente de conocimiento y sentido propia de la tradición oral mapuche. (Ñanculef Huaiquinao, 2016).

5 Como gestos melódicos que generan alturas no referenciables a la escalística tradicional occidental.

6 Conocimiento mapuche. (Ñanculef Huaiquinao, 2016)

7 Uso de delay, reverb y un bajo sintetizado

8 Ingold (2015) piensa este concepto en términos de «campo completo de relaciones ambientales» (p.45)

9 El video comienza con una secuencia del agua en movimiento, superpuesta con una grabación de su sonido, su voz.

A su vez, esta perspectiva ayuda a pensar la compleja categoría de *identidad*, en especial situada en territorio argentino, donde aparece inevitablemente la tensión entre *identidad nacional* e *identidades étnicas* (Bari, 2002; Bartolomé, 2006) contrapuestas desde el proyecto mismo de estado-nación organizado en el siglo XIX en Argentina y América Latina a partir del modelo moderno europeo (Rufer, 2016). Mariluán plantea que «estamos pisando territorio arrebatado» (Ferraro y Urretabizcaya, 2019) en tanto todos los territorios del país fueron usurpados a los pueblos originarios, sus verdaderos dueños, lo cual representa una herida colonial abierta que supone la necesidad de desarrollar prácticas anticoloniales que contrarresten nuestro ethos colonial (Rivera Cusicanqui, 2019). Sólo reconociendo e internalizando las contradicciones que existen en el seno y origen del estado-nación argentino podremos acceder a la contemporaneidad, es decir, pertenecer a nuestro lugar y tiempo (Rivera Cusicanqui, 2019).

El desafío de este trabajo es evidenciar que las obras de arte impulsan a reflexionar sobre lo que la cultura argentina omite cuando se nombra a sí misma, así como poner en valor y reconocer estas músicas y estéticas como parte de nuestra identidad, quizá no nacional, sino plurinacional. Por otro lado, este análisis permite pensar en la importancia de tener una concepción procesual de las identidades, relacional y no estática o esencialista.

El poeta mapuche Elicura Chiuailaf, dice que le dicen sus mayores: «En la dualidad de la vida todo lo verdaderamente profundo se transforma para permanecer» (Chiuailaf, 2006), o como lo expresa Anahi: «para mí, en un jardín tiene que haber flores de todos los colores» (Mariluan, 2019).

Complejizar nuestra concepción del panorama cultural del territorio argentino, desde una reflexión sobre producciones artísticas ontológicamente situadas en los márgenes o por fuera de lo moderno occidental, nos acerca a una comprensión del entramado identitario que se despliega en nuestro territorio.

## Referencias

- Bari, M. C. (2002). La cuestión étnica: aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de Antropología Social*, 16, 149-166. <https://drive.google.com/file/d/1DfUKT9uFf449cOe72sdM7kszmnmp5jpN/view?usp=sharing>
- Bartolomé, M. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, 9, 28-48. <https://drive.google.com/file/d/1Xxcx9NDORv-STRNRaQS9zdNBOFKgd4ip/view?usp=sharing>
- Chihuailaf, E. (2006). *Kallfv*. Pehuén, Santiago.
- Ferraro, A., & Urretabizkaya, R. (2019). Entrevista a Anahi Mariluan [Archivo PDF].
- Ingold, T. (2015). Tres en uno: Cómo disolver las distinciones entre cuerpo, mente y cultura. En T. Sánchez Criado (Ed.), *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas* (Vol. 2, pp. 1-35). AIRB.
- Mariluán, A. (2022). *SIN COMBATE Treng Treng Kay Kay* [Disponible en línea]. [https://www.ejemplo.com/SIN\\_COMBATE\\_Treng\\_Treng\\_Kay\\_Kay](https://www.ejemplo.com/SIN_COMBATE_Treng_Treng_Kay_Kay)
- Ñanculef Huaiquinao, J. (2016). *Tayiñ Mapuche Kimün, epistemología mapuche - sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina. [https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/09/Cusicanqui\\_Sociolog%c3%ada-de-la-imagen-Miradas-ch%e2%80%99ixi-desde-la-historia-andina.pdf](https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/09/Cusicanqui_Sociolog%c3%ada-de-la-imagen-Miradas-ch%e2%80%99ixi-desde-la-historia-andina.pdf)

Rivera Cusicanqui, S. (2019). *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Rufer, M. (2016). Nación y condición poscolonial: sobre memoria y exclusión en los usos del pasado. En K. Bidaseca (Coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 275-296). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20160210113648/genealogias.pdf>

## LA ACCESIBILIDAD COMO NARRATIVA TRANSMEDIA EN EL ARTE

Noelia Zussa (UNLP, FDA, IHAAA) y Betiana Burgardt (UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras Clave:** accesibilidad, narrativa transmedia, perspectiva situada

### Resumen

Partimos de la premisa que el arte no representa la realidad, sino que acontece en ella, forma parte, la interviene y modifica.

El arte alude, sin revelar directamente el sentido, definiendo así su forma. Esta forma de trabajar permite mantenerse abierto, invitando al espectador, público, interactor, audiencia, etc., a imaginar el sentido. Es decir involucra un tipo de comportamiento experiencial único, que va más allá de la mera diferencia entre lo vivido y lo informado. (Piglia, 2015). El arte se caracteriza por una complejización que proporciona una distancia única porque suele haber más de un plano de sentidos. Esos planos de sentido tienden a cruzarse. A estas convergencias del arte se le suma el presente atravesado por los rastros de otras temporalidades, la noción de situación y contexto de los giros culturales, que posibilitan observar perspectivas situadas (Giunta, 2014). Desde este punto de vista es que pensamos en una accesibilidad situada transmedial, acorde a cada poética artística y no en una accesibilidad universal.

Cuando hablamos de accesibilidad en el arte, nos referimos a la confluencia en la obra de diversos lenguajes y recursos como el encuadre, el color, el tiempo el timbre, el subtítulo, lengua de Seña LSA, etc., mediados por procesos poéticos creativos con perspectiva situada. La accesibilidad, con las múltiples aristas que involucra, se constituye como objeto de estudio de diversos campos y disciplinas. Desde una perspectiva técnica, entendemos la accesibilidad como una condición a trabajar en espacios, servicios y/o equipamientos para garantizar el acceso a sus usos y posibilitar la mayor autonomía de las personas. Desde un enfoque sociopolítico producir accesibilidad refiere a una transformación más integral que involucra un compromiso con prácticas cotidianas y proyectos que identifican y remueven barreras materiales, sociales y culturales en ámbitos concretos.

En el arte se trata de ampliar la experiencia, entendiendo que así como se tiene en cuenta para la producción de una obra, el color, la forma, el tiempo y sus multiples



variables que responden a un universo poético creativo, también se debería tener en cuenta de la misma manera la aplicación por ejemplo de audio descripción o LSA y sus posibles variables, que aportan y complementan al universo narrativo de la obra (Boria, y Ortega, 2016). Es por ello que no podemos aplicar una accesibilidad universal como un sistema de traducción única, sino más bien pensarlo como narrativa trasmedial situada (Heredia, 2024).

Cuando hablamos de lo transmedial nos referimos a la creación de universos narrativos que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias (Scolari, 2013). A diferencia de otras en las que una misma historia se reproduce en distintos medios, la narrativa transmedia se basa en la creación de mundos que desarrollan historias a través de distintos medios o plataformas (Villegas, 2013). Lo interesante y destacable con nuestra forma de abordaje situado de la accesibilidad, es que cada plataforma muestra una parte diferente de la historia y realiza un aporte diferente al universo narrativo.

El objeto artístico, al ser ficcional y poético, desafía la percepción inicial y requiere una reflexión más profunda. La experiencia del arte implica una distancia que estimula una segunda lectura y un esfuerzo perceptual adicional, generando un efecto de extrañamiento. El arte trabaja en la ambigüedad entre lo explícito y lo implícito, invitando al espectador a explorar múltiples interpretaciones es por ello que no podemos aplicar la accesibilidad en las obras de arte como un sistema único de traducción de contenidos. La característica central de la ficción poética es suspender la exterioridad, permitiendo al espectador sumergirse completamente en la obra y dejar de lado temporalmente el entorno circundante.

## Referencias

- Boria, Y., & Ortega, L. (2016). Derechos comunicacionales y accesibilidad. La lengua de señas en medios de comunicación audiovisual. II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, 16 y 17 de mayo de 2016.
- Giunta, A. (2014). ¿Cuándo empieza lo contemporáneo? Buenos Aires: Fundación arteBA.
- Heredia, M. (2024). La accesibilidad en el campo de la discapacidad y otros alcances del concepto: aportes para la construcción de una perspectiva situada. *Revista Masquedós*, (12), en prensa.
- Piglia, R. (2015). *Modos de narrar*.
- Scolari, A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan* (Capítulo 1). Deusto Ediciones.
- Villegas, I. (2013). Los usos educativos de las narrativas transmedia. Gabinete Comunicación y Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://es.slideshare.net/eraser/narrativas-transmedia-28754985>

## APRENDIZAJE MUSICAL EN CONTEXTOS PARTICIPATIVOSREFLEXIONES PARA UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA A SU ESTUDIO

Daniel Gonnet y Favio Shifres  
(UNLP, FDA, LEEM)  
Argentina

**Palabras clave:** encuentro social, aprendizaje musical, fenomenología, psicología cultural, cognición enactiva

### Resumen

Luego de haber recorrido diferentes escenarios —el taller social comunitario, el ritual festivo y la familia— ponderando el encuentro social como creador de condiciones para la construcción de conocimiento musical (Gonnet, 2015), y de haber explorado esas condiciones en encuentros sociales masivos y circunstanciales que tienen lugar en el espacio público —como la protesta social (Shifres y Gonnet, 2019)— estudiamos una diversidad de manifestaciones culturales —la tropa de sikuris, la comparsa de candombe y la murga porteña— que se desarrollan con cierto grado de sistematicidad en dicho espacio sobre la base del encuentro social.

Partimos de la crítica del hecho de que las experiencias del aprendizaje sean teorizadas conforme modelos pedagógicos externos. En este punto, observamos que estas visiones suelen vaciar la experiencia por carecer de categorías de análisis pertinentes o por ejercer una subjetivación excesiva de su mirada interna. Por el contrario, buscamos dar cuenta de procesos cognitivos de construcción de conocimiento en territorios sociales. Por su carácter intrínsecamente social se consideran relevantes las corrientes de pensamiento de la cognición enactiva en la práctica que ofrecen un promisorio debate filosófico para abordar esta cuestión. Desde la fenomenología se propone que la experiencia vivida se encuentra en el primer plano. En tal sentido, Varela, Thompson y Rosch (2016) proponen una salida a las limitaciones del cognitivismo clásico —que abordan la experiencia desde el ojo del observador incorpóreo externo— en un diálogo con formas de autoconocimiento vinculadas a la meditación budista —encerradas en narrativas de primera persona. Esta visión, la de *hallar un entre deux*, fomenta prácticas que llevan a un estado de cuerpo presente, con presencia plena y conciencia abierta que puebla la experiencia de un sentido.

Asimismo, consideramos promisorias algunas propuestas de la psicología cultural que con un fuerte anclaje en la semiótica modelizan el desarrollo cognitivo en virtud del impacto afectivo en la subjetividad de los acontecimientos que nos rodean (Valsiner, 2007; p. 264) a partir del axioma de que creamos significado de una infinidad de detalles que nos circundan y que pasan casi desapercibidamente en cada momento a lo largo de nuestra experiencia.

En un trabajo anterior (Shifres y Gonnet, 2019) describimos algunas condiciones de los escenarios sociales que podrían favorecer esa construcción de conocimiento. Entre otros rasgos identificamos: (1) la orientación de las acciones del sujeto performer hacia el propio colectivo del que forma parte; (2) una concepción particular del espacio y el tiempo de la performance con una sistematicidad propia; (3) profusión de oportunidades de instancias microgenéticas, que da la superproducción de sentidos

específicos, y que suprimen factores de inhibición subjetivos y sociales; (4) condiciones para sostener, reiterar, enfatizar y nutrir las prácticas.

En este trabajo discutimos (1) si los escenarios de las manifestaciones culturales que estudiamos actualmente se caracterizan por esos rasgos y (2) si el involucramiento personal del investigador en ellos puede derivar en una descripción/explicación de los procesos cognitivos y afectivos implicados sin desnaturalizar la práctica en la que está inscripta. Discutimos a partir de narrativas construidas por uno de los autores sobre experiencias en una cuerda de candombe y derivamos implicancias del abordaje metodológico a las prácticas pedagógicas.

### Referencias

- Gonnet, D. (2016). *Aprendiendo música en el encuentro. La construcción de conocimientos musicales a través de la práctica comunitaria y situada* (Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Universidad Autónoma de Madrid). <https://doi.org/10.35537/10915/58893>
- Shifres, F., & Gonnet, D. (2019). El desarrollo de la habilidad performativa en la protesta social. En S. R. A. de Lima (Ed.), *Performance musical em perspectiva* (pp. 35–59). Cartago Editorial.
- Valsiner, J. (2006). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. SAGE Publications India.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The embodied mind. Cognitive science and human experience* (Revised ed.). The MIT Press.

## EDUCACIÓN Y POÉTICA

### RETOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA DEL ARTE PARA MÚSICA

Maité Soledad Rodríguez, Valentina Valli y Mercedes Del Olmo  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** Teorías del arte, música, poética, metáfora, contexto

### Resumen

La creación de la cátedra de Teoría del Arte para las todas las carreras de Música, fue el resultado de la integración de dos asignaturas —Estética y Teoría de la Práctica Artística—; esto dotó de especificidad a la nueva materia, permitiendo advertir la relevancia y particularidad que poseen ciertos atributos propios de la imagen sonora. Estos matices están vinculados a las características formales del lenguaje musical y que muchas veces permanecen velados. A raíz de esto, los actuales debates sobre la enseñanza de la Estética plantean una serie de problemáticas que buscan establecer vínculos entre las teorías del arte, los modelos pedagógicos y las estrategias didáctico-metodológicas implementadas en las clases.



La primera de estas discusiones alude a la dificultad para arribar a consensos a la hora de plantear la delimitación de la disciplina estética. La segunda asume que la interpretación del proceso musical requiere una facultad que considere su corporeidad en tensión con su naturaleza efímera y abstracta.

El tercer problema, y sobre el que profundizaremos, se presenta al intentar definir los grandes contenidos que se articulan en la conformación de un programa para la enseñanza de una Teoría del Arte con orientación musical. *A priori*, podríamos establecer dos puntos de ingreso que nos interesa analizar y debatir: el contexto y la poética de los materiales.

En cuanto al primero de ellos, podemos notar que la razón de existencia de la música excede la forma y persigue otros fines; estos pueden ser individuales, colectivos, emocionales, narrativos, teóricos. Por lo tanto, el objeto de conocimiento de esta asignatura se sitúa entre la inmediatez sensorial y el proceso de construcción de los conceptos musicales en contextos determinables. Desde esta perspectiva, el análisis de las cuestiones estéticas no se desarrolla desde el entorno social hacia el interior de las obras, como un simple reflejo del mundo real o un signo que reemplaza la imagen, sino a la inversa. Las teorías del arte deberán explorar los complejos procesos a través de los cuales la música influye en la creación de atmósferas de época, en sus condensaciones y lazos con la cultura, la política y el arte. Como así también anudando temporalidades diversas y procesos históricos de los que afloran disputas ineludibles, entre ellas, la que refiere a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, desde un enfoque situado.

Al trazar su cartografía, se torna necesario revisar los estudios que intervienen en la configuración del perfil profesional de los músicos actuales; sobre todo, señalando las marcas que aportaron períodos tales como la modernidad, la contemporaneidad y la posmodernidad, como así también las injerencias y tensiones en el vínculo con las ciencias sociales. A la luz de estas indagaciones, es posible trazar una mirada más amplia de cómo se fue perfilando en nuestro territorio y constituyendo una identidad nacional, que va a mediar en las formas de producir y comprender el arte en la actualidad latinoamericana.

El segundo punto de ingreso, plantea que en la actualidad el arte no es concebido como una imitación o copia de la realidad —mimesis—, tal como sucedió durante muchísimos años. A su vez, sus ligaduras originales con lo religioso han sido quebradas y el vínculo obligado con la belleza dejó de ser necesario. Ante tal situación debemos preguntarnos ¿qué es lo propio del arte? Podríamos convenir, en líneas generales, que el arte permite ver algo en otra cosa, y que este proceso es aquel al denominamos metáfora.

Entendemos por metáfora, a la relación que se entabla por semejanza de contenido, al comparar un término real que sirve de punto de partida, con otro que es allí evocado —imagen. La particularidad que allí se evidencia, es que en este encuentro de dos cosas que en principio no se tenían relación, se elimina, vela, oculta, opaca o suspende uno de los términos. En su elaboración operan rasgos o conceptos operatorios comunes a las distintas disciplinas del arte, como pueden ser: imagen, ficción, poética, tiempo, espacio, forma y materiales.



El interés y análisis de la metáfora se remonta a los tiempos de Aristóteles (siglo VI a.C), empero su evidente antigüedad no la liberó de que siempre pese sobre ella una sospecha de irracionalidad. Esta desconfianza se afirmó con el pensamiento moderno, al contemplarla como una amenaza por oponerse a las formas ilustradas o racionales. Será recién en el siglo XX cuando se retoma el pensamiento de este gran autor griego sobre la metáfora, como así también su interés por establecer un vínculo con las cosas probables, verosímiles, pero no así con lo verdadero.

## LA GUITARRA CRIOLLA UNA REFLEXIÓN EN TORNO A SUS ESPACIOS

Juan Pablo Gascón  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** espacio, tiempo, sintaxis musical, guitarra criolla, poética

### Resumen

La música para guitarra criolla nos ofrece un mapa: sugiere una geografía, un territorio a partir de la interpretación de sus composiciones, de las partituras mismas, de los nombres de las obras, de las imágenes que implícita y explícitamente brotan de su expansión sonora. Este conjunto de elementos conforma un laberinto de simbolización, que para poder desplegar íntegramente su poética debe ser recepcionado.

La producción simbólica tiene un carácter polisémico. La experiencia de representación, en tanto huella, es subjetiva. Lo indiscutiblemente objetivo es que la música, como lenguaje estructuralmente purificado de la representación, nos permite articular memoria, sensación y anticipación; producir sentido, involucrando significado, emoción, cultura, cuerpo. Todo ello en una efervescencia de subjetivación capaz de entregarse a la incertidumbre propia de un tiempo paralelo, que garantiza la continuidad.

Cuando pensamos en la guitarra criolla, podríamos decir que, aún hoy, es un arte que empieza y termina con las manos. En el medio, es posible un proceso de abstracción y especulación intelectual—aplicable tanto a la composición como a la interpretación—; aunque afortunadamente —o no, según cómo lo viva cada ejecutante— el resultado musical se limita a aquello que «vuelve» a las manos, asimilado y proyectado como discurso a través del instrumento. En el arte de la guitarra criolla sigue habitando un cuerpo, predisposto de forma semejante a como lo estaba en el siglo XIX. Éste, aún no ha podido ser suplantado por la tecnología. Algunos cuerpos anhelan funcionar como máquinas, intentando borrar toda imperfección o gesto de humanidad. Aun así, todavía lo son y su intervención es determinante en la producción del sonido.

Quien haya tocado la guitarra criolla, acostumbrado a proyectar el sonido que sale de su caja sin amplificación, en algún momento de su recorrido musical, reflexiona sobre la atemporalidad de este arte, que es prácticamente el mismo desde hace siglos. Carente de mediaciones, son las manos sobre las cuerdas, digitando y pulsando. El

intelecto es el que organiza el lenguaje. Los siglos XIX y XX demuestran hasta dónde pudo llegar ese intelecto en las seis cuerdas. La experimentación en torno a diversos lenguajes dejó gran cantidad de referentes tanto en Europa como en Latinoamérica.

La relación entre lo formal y las nociones de tiempo y espacio musical forman parte inevitablemente de todo ejercicio de sintaxis musical. Ricardo Piglia afirma en *Formas Breves* que «el arte es una actividad imposible desde el punto de vista social porque su tiempo es otro, siempre se tarda demasiado —o demasiado poco— para hacer una obra» (Piglia, 2011: 117). La experiencia de la forma, su posible identificación, invita a un desvío. Se desentiende de operar como lenguaje comunicativo. El contenido metafórico que envuelve despierta nuevos sentidos, ensanchando los canales perceptivos, renovando la percepción del mundo. La música, en su temporalidad y espacialidad propias, hace vibrar una poética, que es muda diría Ranciere (2009)<sup>10</sup>, y resiste a transformarse en un vehículo simple del pensamiento, tomando distancia frente al peligro de una fascinación por lo evidente.

La tensión existente entre movimiento y quietud nos permite comprender parte de la espacialidad musical. En este sentido, la disposición y el movimiento de las alturas permitiría delimitar regiones o planos creando superficies. La percepción también será permeable al tipo de convivencia entre los sonidos. En este punto es inevitable la mención de las categorías de *figura* y *fondo* ligadas al campo perceptual. De manera que el espacio musical tiene un devenir ligado al comportamiento de los materiales.

Se ha mencionado, hasta ahora, la percepción de la espacialidad musical a partir de su dimensión poética. No debería omitirse la consideración de cierta porción de espacialidad objetiva susceptible de ser consensuada, asociada a la disposición de los planos al interior de una obra. Este espacio ya no es el de la escucha sino el de la partitura. Descifrarla en diálogo con lo que escuchamos puede enriquecer las sintaxis.

### Referencias

- Piglia, R. (2011). *Formas breves*. Buenos Aires: Anagrama.  
Rancière, J. (2009). *La palabra muda. Ensayo sobre las contradicciones de la literatura*. Eterna Cadencia.

## ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

### PERCEPCIÓN DE RECURSOS INTERPRETATIVOS A PARTIR DE IMPRESIONES INICIALES

Marcelo Arturi y Luciana Leguizamón  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, interpretación musical, impresiones, recursos interpretativos.

<sup>10</sup> Según Ranciere (2009), la música es el arte que habla sin hablar, que se identifica con su mutismo. La ausencia de ideas representativas, que se da en la música como un lenguaje estructuralmente purificado de la representación, sustituye la representación por la vibración.

## Resumen

Es necesario repensar —desde América Latina— la enseñanza de la interpretación musical tal como nos fue heredada de Europa (Arturi, M. 2021).

En dicha tradición el aprendizaje de la interpretación musical se realiza luego del dominio técnico instrumental: los recursos interpretativos los aprende el estudiante a partir de ejercicios sobre el instrumento y no desde la percepción auditiva previa.

Proponemos un planteo didáctico diferente comenzando desde la práctica de la escucha de los recursos interpretativos que se ponen de manifiesto en diversas interpretaciones de una misma composición.

Sostenemos que, para que un alumno pueda definir la interpretación musical de una obra es necesario, antes, aprender a escuchar los diversos recursos musicales/interpretativos que propuso el compositor y el intérprete.

En artículos anteriores (Arturi, 2023) hemos fundamentado la necesidad de enseñar la interpretación musical a partir de categorías provenientes del análisis musical. En este caso tomaremos una categoría de análisis e intentaremos que los estudiantes la escuchen para que —luego de percibir, describir y conceptualizar— puedan transferirla a sus decisiones de interpretación. La categoría a la que nos referimos es la de *impresiones musicales iniciales* del momento de la escucha de una obra.

El concepto de *impresiones musicales* se encuentra, con variantes, en tres autores consultados. Para F. Wolf (2022) son los iniciales «acontecimientos sonoros» que nos permiten percibir la música. Para K. Agawu (2012) son las primeras impresiones, al escuchar una obra. En LaRue (1993) la música es movimiento y el movimiento musical es entendido como las sucesivas «impresiones musicales» del momento de la escucha. Los cambios en las impresiones musicales producen el movimiento. Dichas impresiones son las primeras percepciones en el transcurso de la obra y refieren a tensiones y ritmo de tensiones que generan el sonido, la armonía, la melodía, el ritmo y sus combinatorias.

Pretendemos que los estudiantes desarrollen su capacidad de percepción de estas impresiones musicales iniciales principalmente ligadas a variantes de interpretación. La ampliación de la capacidad perceptiva de recursos interpretativos posibilita la riqueza y variedad de las decisiones musicales necesarias para, luego, definir la interpretación de una obra.

Se propone escuchar cuatro interpretaciones con características diferenciadas de una obra que posteriormente los estudiantes deberán tocar en el piano. A partir del desarrollo del concepto de impresión, éstos describen cuáles son los recursos interpretativos que más los han impactado en una primera escucha y los elementos con los que el autor, el director de orquesta y el intérprete, dan coherencia, vinculan las partes y otorgan significatividad a la obra. Es así que los estudiantes logran vincular dicho concepto con aquello que da movimiento y caracteriza, resalta, impresiona, realza, sobresale y se destaca de la interpretación de una obra.

La experiencia se realiza en la cátedra Lectura Pianística a partir de una metodología de lo grupal (Souto, M. 2009) que implica pensar y producir en conjunto desde la complementariedad de ideas y relaciones entre profesor y estudiantes. De esta manera, el docente realiza múltiples roles apelando al concepto de metacognición. Se da lugar a la verbalización por parte de los estudiantes para que compartan las diversas impresiones percibidas y las acciones que orientaron y reorientaron el curso de la

resolución de las actividades. Estas interacciones contribuyen al autoconocimiento y a la autoevaluación, evidenciando los diversos procesos de pensamientos de futuros compositores y directores; iniciándose así un proceso de intersubjetividad, que habilita otras maneras de realizar y resolver una misma actividad. (Leguizamón, L. 2023).

En esta propuesta los estudiantes reflejan una postura activa y reflexiva, dejando de lado descripciones analíticas minuciosas y desvinculadas de los recursos de interpretación. Se involucran activamente debatiendo con sus compañeros las impresiones percibidas, vinculando la obra, el compositor, el director y el intérprete. Se aprecia el campo de la subjetividad en la percepción del discurso musical y se comprende el rol del estudiante-intérprete en esta propuesta pedagógica.

Este replanteo de la enseñanza de la interpretación musical que parte de la percepción de recursos interpretativos para luego recién anclar en la ejecución en el instrumento otorga las bases para que un estudiante universitario pueda desarrollar criterios interpretativos propios.

### Referencias

- Agawu, K. (2012). *La música como discurso*. Eterna Cadencia Editora.
- Arturi, M. E. (2021). Conceptos que permiten desarrollar la enseñanza de la interpretación musical en la universidad. En II Congreso Internacional en Pedagogía de las Artes y Humanidades. Universidad Nacional de Educación, Universidad de las Artes, Ministerio de Educación de Ecuador.
- Arturi, M. E. (2023). Enseñanza de la interpretación musical: Una propuesta metodológica antihegemónica. En 5tas JDFL y 1ras EAyP. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- LaRue, J. (1993). *El estilo musical*. Editorial Labor.
- Leguizamón, L. (2023). Lectura interpretativa de partituras: Su enseñanza-aprendizaje desde una metodología de lo grupal. En Encuentro de Arte y Política. Universidad Nacional de La Plata.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad (2<sup>a</sup> ed.) [PDF]. *Revista de Psicoanálisis y Psicología Social*, 1(1). [https://apop.es/revista/pdf/5\\_Los%20sentidos%20de%20lo%20grupal.pdf](https://apop.es/revista/pdf/5_Los%20sentidos%20de%20lo%20grupal.pdf)
- Wolf, F. (2022). ¿Por qué la música? (2<sup>a</sup> ed.). Gong Producciones.

### UNA PERSPECTIVA POÉTICA PARA LA PRODUCCIÓN MUSICAL ESTRATEGIAS PARA ACOMPAÑAR LOS TRABAJOS DE GRADUACIÓN EN MÚSICA POPULAR

Julio Schinca, Cecilia Segura y Nehuén Díaz  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** perspectiva poética, análisis musical, producción musical, escritura, propia voz

## Resumen

Producción y análisis musical V es una asignatura que tiene como objetivo orientar y acompañar los Trabajos de Graduación (TG) articulando de manera dialéctica la producción musical y la escritura analítica-reflexiva. Es la última materia que se requiere para la acreditación de la Licenciatura en Música Popular.

Para ello, la propuesta de enseñanza que ofrecemos desde la cátedra, tiene la finalidad de poner de relieve los conocimientos artísticos adquiridos durante la formación, articulando los posicionamientos propios de cada estudiante, con un propósito proyectivo sobre sus propias prácticas profesionales.

Asumimos que, «conocer lo propio», «la propia voz» no es una tarea sencilla para nuestros estudiantes dado que, en esta etapa, se requiere de una paciente operación compuesta por dos términos: cierta distancia y una síntesis. Distancia del conjunto de saberes musicales, técnicas de producción, marcos teóricos, etc. aprendidos durante la formación y al mismo tiempo, una síntesis de todo aquel conocimiento que los permeó, que se vincula con lo que los/as identifica musicalmente y va en el sentido de sus deseos artísticos y vitales. En esta búsqueda, muchas veces incierta, entendemos que «el no-saber no es una ignorancia, sino un difícil acto de superación del conocimiento» (Bachelar, 2011, p. 25). Por su parte, la investigadora Mariel Ciafardo afirma:

Acompañar un proceso de producción artística significa, sobre todo en el contexto de la masividad, enfrentar lo desconocido, lo que vendrá (...) es enseñar lo que todavía no existe: la obra de los alumnos. (Ciafardo, 2020, p.47)

Compartimos plenamente esa mirada, por eso nos interesa enseñar tomando la reflexión sobre la acción, el ida y vuelta entre la producción y los conceptos en pos de lo que está siendo, los TG.

La perspectiva pedagógica que enmarca la propuesta de la cátedra es la *poética*. Esto quiere decir que de manera transversal se abordan todos los temas del programa haciendo hincapié en la dimensión poética. Se trata de recorrer el conjunto de acciones, decisiones, procesos que alteran los materiales, el tiempo, el espacio y la forma ya no desde un punto de vista técnico, sino haciendo foco en el proceso de construcción de sentido de la obra, en la búsqueda de una singularización sonora, de una intención particular, de un cómo hacer surgir las imágenes musicales.

Este enfoque desde la poética, se opone a un conocimiento positivista, axiomático, proposicional y universal; en cambio se promueve un conocimiento probabilístico, relacional, situado que exige de interpretaciones argumentadas con sólidos fundamentos.

Partiendo de este último aspecto, es que enfatizamos el recurso de la escritura analítica-reflexiva. El Dr Belinche sostiene que,

(...) la música y la plástica pueden ser efectivamente lenguajes provistos de sintaxis y morfología y, en consecuencia, formadores de conceptos, pero en la mayoría de los casos el sentido de estas artes es la creación de imágenes cuya voluntad no es ser trocada en palabras. (Belinche, 2010, p.25)

Entonces ¿cómo reflejar en palabras lo que en realidad pertenece al mundo de las imágenes musicales? ¿Qué queda y qué se pierde de las imágenes musicales en la intención de *poner en palabras* aquello que es experiencia? ¿cómo propiciar interpretaciones potentes cargadas del sentido musical que habita en las obras y que sólo revelan su vitalidad al ser escuchadas? ¿Cómo visibilizar el conocimiento artístico que porta la música?

Sabemos que es una de las dificultades que presentan los/as estudiantes al momento de enlazar la producción musical con el análisis oral y la escritura analítica-reflexiva, tanto de los diferentes trabajos que se plantean durante el año como en el abordaje específico del TG.

A veces ellos/as mismos/as desconocen que sus prácticas musicales conllevan instancias propias de la investigación, como formular una hipótesis sobre lo que se quiere producir, utilizar diferentes herramientas de acción, aplicar diferentes procedimientos sobre el material sonoro o incluso analizar e intercambiar ideas con pares.

Por eso una pregunta que impulsa nuestra tarea docente e investigativa es ¿cómo acompañar estas instancias de aprendizaje que requieren articular la dimensión poética de la producción musical con la escritura académica y la reflexión?

Finalmente, nos orientamos hacia un tipo de escritura reflexiva que manifieste una interpretación explicativa para la producción de conocimiento, que «no es cualquier interpretación, sino que es un tipo particular de interpretación, cuya solidez investigativa se expresa en el rigor metodológico (...) y en la consistencia que guíe la construcción de sentido» (Schinca, Segura, Díaz, Adriani, 2023, p.2).

## Referencias

- Bachelard, G. (2011). *La poética del espacio* [1957]. Fondo de Cultura Económica.
- Belinche, D. (Ed.). (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata, Argentina.
- Ciafardo, M. (2020). La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa. *Papel Cosido*, FDA-UNLP.
- Schinca, J., Segura, C., Díaz, N., & Adriani, L. (2023). Estrategias para abordar la música popular desde la escritura académica. *Producción y Análisis Musical V*, Material de cátedra s/p. FDA-UNLP.

## MESA 2:

### Estrategias pedagógicas y diversidad en las clases de arte

Esta mesa trabajará en torno al análisis y la presentación de experiencias que pongan de relieve los modos en los que la educación artística opera en los procesos de enseñanza y aprendizaje con una mirada inclusiva y que atienda la diversidad. Se recibirán, entre otros, trabajos que propongan o analicen vinculaciones entre la enseñanza del arte, la ESI y las diferentes políticas públicas de inclusión.

**Coordinadora: Prof. Flavia Tersigni**

#### **UNA ESI AL FIN PROPIA Y AJENA A LA VEZ, INSISTE EN HACERSE PRESENTE**

Cecilia Cappannini  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** corporalidades, ESI, educación superior, práctica artística

#### **Resumen**

*Una ESI al fin* es el nombre de una serie de encuentros compartidos en el Seminario de Educación Sexual Integral. Reflexiones en torno a las prácticas docentes, de la Facultad de Artes (UNLP), en los años 2023 y 2024. Invitada a conversar sobre los modos posibles de transversalizar la ESI en las clases de arte, comenzamos subrayando la importancia de este espacio curricular en la formación docente dentro de la Facultad, entendiendo la ESI como política pública —que aún resiste e insiste—, como derecho conquistado —aunque siga enojando a algunas personas—, y como oportunidad para revisar nuestras concepciones sobre el cuerpo, el arte, la sexualidad, la identidad y la educación.

La Educación Sexual Integral no es tanto un conjunto de contenidos predeterminados a usar en las aulas sino, de un nudo de preguntas acerca del deseo (val flores, 2019), que nos llevan hoy a pensar de qué modo una ESI que parecía cercana y conocida, se nos aleja en esta coyuntura, se nos vuelve de pronto ajena. Conocida hasta que se desconoce, familiar hasta que se vuelve extraña, como dice Alexandra Kohan (2022) pensando el cuerpo ¿De qué nos hemos apropiado en la ESI y de qué —aún— no? ¿Realmente puede existir un arte sin cuerpo? ¿Y la docencia sin cuerpo? ¿Qué cuerpo?. Tenemos varios (Barthes en Kohan, 2022). Desde estas preguntas, y a partir de algunos fragmentos de *Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad*, de Carlos Skliar (2006), indagamos las relaciones que se tejen al interior del par dicotómico normal/anormal, entre el propio cuerpo pensado o imaginado y el cuerpo de los otros. Como plantea la teórica y pedagoga brasilera Guacira Lopes Louro (1999), nuestros cuerpos se constituyen en la referencia que ancla la identidad. Y, aparentemente, el cuerpo es inequívoco, evidente por sí. Esperamos que el cuerpo dicte la identidad, sin ambigüedades ni inconsistencias, ese es el cuerpo que se espera en el ámbito de lo



normal. Algo que supone que todos vivimos nuestras corporalidades universalmente y de la misma manera. «Porque ¿qué es la normalidad? ¿De qué está hecha? ¿En qué lugares, en qué rostros, en qué tiempos, en cuáles insanas utopías? ¿Por qué decimos *normalidad* y, enseguida, nos retiramos satisfechos a nuestra anormalidad de cada día?» (Skliar, 2006, p. 194).

Antes del encuentro le pedimos a cada estudiante que llevara al menos dos objetos que usamos para medir los cuerpos. Luego los desplegamos a modo de muestrario en el espacio del aula. ¿Qué (nos) miden estos objetos? ¿Qué (nos) hacen en nuestros cuerpos? ¿Qué concepciones de belleza, perfección, salud/enfermedad, normalidad/anormalidad activan? ¿Qué esconden? ¿Qué parecidos descubrimos entre ellos? ¿Qué distancias, qué cercanías?.

Lo normal dice Carlos Skliar (2006):

«es hacernos preguntas que están ya hechas, preguntas huérfanas de otras preguntas, preguntas de respuestas ya formuladas, ya anticipadas. Por eso lo normal ya no se pregunta por sí mismo; por eso la normalidad ya ni siquiera se curva; por eso la norma nunca se interroga por el otro. Porque lo normal, la normalidad y la norma se han adueñado de todas las preguntas. (...) ¿Pero: y si las preguntas fueran otras? ¿Si doblegáramos la norma con una pregunta inesperada, insospechada, acaso inédita?» (pp. 194-195).

La dinámica implicaba que cada uno eligiera un objeto —que no sea el propio— para analizarlo y compartirlo. Entonces, ¿Qué preguntas para ese objeto? ¿Qué miradas? Y además: ¿Qué otros interrogantes nos convoca este muestrario para seguir pensando la ESI en la Facultad, para habilitar(nos) otros modos posibles de encontrarnos? Si cambiamos las preguntas, cambian las historias, dicen Gregorio Cochero y Mariela Sarlinga (2020). Porque ¿cuál es el material de una clase, si no son las preguntas posibles e imposibles?

Luego, como si se tratara de una gran mesa de montaje, alguien ensayaba una curaduría: proponía un modo posible de organizar esos objetos, construyendo otras relaciones. ¿Qué los reúne? ¿Qué choca entre ellos? ¿Qué se enciende ahí? Convencides con Kekena Corvalán, de que disputar las formas es también disputar la relación forma-contenido (2023), las dinámicas y dispositivos que pone en juego una clase no son nunca neutrales ni naturales. Algo central para continuar haciendo presente la ESI, y para repensar nuestras prácticas docentes y artísticas.

## Referencias

- Bachelard, G. (2011). *La poética del espacio* [1957]. Fondo de Cultura Económica.
- Belinche, D. (Ed.). (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata, Argentina.
- Ciafardo, M. (2020). La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa. *Papel Cosido*, FDA-UNLP.
- Schinca, J., Segura, C., Díaz, N., & Adriani, L. (2023). Estrategias para abordar la música popular desde la escritura académica. *Producción y Análisis Musical V*, Material de cátedra s/p. FDA-UNLP.

## **¿CUÁL ES EL LUGAR DE LAS MUJERES EN EL AUDIOVISUAL? REFLEXIONES SOBRE LAS MIRADAS QUE PROPONEN LAS MUJERES AL AUDIOVISUAL**

Laura Sofia Bianco, Paula Natalia Dagatti y Noelia Belén Mercado.

(UNLP, FDA, IPEAL)

Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, audiovisual, mujeres, representaciones, Latinoamérica

### **Resumen**

El audiovisual produce, regula y jerarquiza representaciones y figuras en la sociedad. De esta manera influye en la percepción de género, sexualidad, corporalidad, raza y clase. Más allá de su capacidad mimética, el cine se erige como un medio poderoso que moviliza, expresa e inventa imaginarios sociales, incidiendo de esta manera en la construcción de subjetividades. A la hora de pensar nuestro rol docente en la universidad, nos preguntamos de qué forma podemos desarrollar nuestras actividades en el espacio áulico desde una perspectiva feminista. Esta inquietud que nos atraviesa ordena nuestras prácticas, guía nuestras lecturas y nos obliga tanto a reflexionar como a formarnos constantemente.

Al analizar el espacio donde brindamos clases nos encontramos con asimetrías muy claras. Según el Informe *La industria audiovisual argentina desde una perspectiva de géneros 2021* elaborado por el Observatorio Audiovisual del INCAA, a nivel nacional las mujeres tienen una presencia mayoritaria en el ámbito educativo (tanto en ingreso como egreso de carreras audiovisuales superan el 55 %), mientras que en los puestos de trabajo en la industria audiovisual ese porcentaje es significativamente menor (40%). También se observa una división sexual del trabajo donde los roles feminizados, como maquillaje, vestuario y peluquería, son ocupados mayoritariamente por mujeres, mientras que sólo 2 de cada 10 películas son dirigidas por mujeres.

En los últimos años el movimiento feminista ha logrado que las mujeres tengamos mayor presencia detrás de cámara, es importante señalar esto porque las mujeres siempre hicimos cine, solo que no se nos fue reconocido, la historia del cine promovió la invisibilización de cineastas mujeres durante muchos años. El empoderamiento feminista dio lugar a que las mujeres podamos tener mayor acceso para escribir y dirigir películas, ser quienes tomamos las decisiones y construir nuevas formas narrativas y estéticas atravesadas por nuestras experiencias y percepciones. Por lo tanto podemos señalar que tanto los modos de producción como los modos de representación son susceptibles de proponer perspectivas feministas en el audiovisual, y que además se retroalimentan.

Como señala Teresa de Lauretis (1992)

el feminismo no sólo ha inventado nuevas estrategias y creado nuevos textos, sino que –y esto es lo más importante– ha concebido un nuevo sujeto social: las mujeres como disertantes, escritoras, lectoras, espectadoras, consumidoras y realizadoras de formas culturales, como modeladoras de procesos culturales. Por lo tanto, el proyecto del cine de mujeres ya no es

el de destruir o desbaratar la visión centrada en el varón al representar sus puntos ciegos, sus lagunas o sus represiones. Ahora, el esfuerzo y el desafío se centran en cómo producir otra visión: construir otros objetos y sujetos de la visión y formular las condiciones de representabilidad de otro sujeto social. (p. 265).

¿Qué se puede hacer entonces al enseñar artes audiovisuales? ¿Se pueden generar cambios desde el ámbito educativo? ¿Qué intersticios existen para filtrar una perspectiva feminista que interpele a todxs lxs estudiantes? En este análisis desarrollaremos tres películas realizadas por mujeres latinoamericanas, que desde sus lugares de pertenencia y sus propias experiencias narran el cine de terror de un modo que antes no había sido contado. El objetivo que nos plantea esta ponencia es desarrollar materiales bibliográficos situados en nuestro territorio, que propongan nuevos relatos, otras miradas sobre el mundo y otras formas de construir la imagen audiovisual, para así promover la inserción laboral y creativa de mujeres en roles decisivos.

### **Referencias**

Cuha da Cruz, A., & Ciotti, A. (2022). La industria audiovisual argentina desde una perspectiva de géneros, 2021. Observatorio Audiovisual INCAA. Material original retirado del sitio oficial: <http://www.incaa.gov.ar/wp-content/uploads/2022/06/IIAADUPDG2022.pdf> Consulta disponible en archivo web no oficial: <https://web.archive.org/web/20220703165443/http://www.incaa.gov.ar/wp-content/uploads/2022/06/IIAADUPDG2022.pdf>

De Lauretis, T. (1992). Alicia ya no: Feminismo, semiótica, cine. Cátedra.

## **APORTES DE LAS ARTES AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DE ESI RELATOS A PARTIR DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DIVERSAS**

Lucía Andreasen, Alihuén Amodeo y Jaqueline Cedrik

(UNLP, FDA, IPEAL)

Argentina

**Palabras clave:** pedagogía, audiovisual, ESI, práctica, arte

### **Resumen**

La presente investigación se propone valorizar el aporte único de las Artes Audiovisuales y los saberes propios de su lenguaje, en vinculación con la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI). Para poder llevar adelante nuestro objetivo, partimos de reflexionar y analizar experiencias educativas en el nivel primario y en contextos de encierro, donde se realizaron talleres audiovisuales de diversos formatos.

La ESI revisa ciertas prácticas sociales, familiares y educativas de manera crítica y reflexiva, tensionando las ideas sobre «el orden natural». Establece un enfoque rupturista respecto a los antiguos modelos dicotómicos, proponiendo un abordaje de la sexualidad de manera integral y promoviendo la comprensión de la identidad como una construcción. A partir de la sistematización y el análisis de las experiencias educativas mencionadas, seleccionamos y organizamos diversos contenidos



fundamentales del audiovisual, que se integran y dialogan con los objetivos y lineamientos básicos de la ESI.

En un contexto evidentemente atravesado por una pluralidad de sonidos e imágenes fijas y en movimiento, la alfabetización audiovisual tiene un impacto fundamental en la constitución ética y política de los lxs sujetxs y el mundo que nos rodea. Aprender a codificar e incorporar el lenguaje audiovisual desde temprana edad es indispensable.

Como docentes de esta área disciplinar, nuestro propósito es generar no solo consumidores sino productores-realizadores críticxs que puedan crear sus propios audiovisuales: producciones que reflejen sus realidades diversas y mundos internos, escapando del esquema dicotómico dominante. Se buscó por lo tanto, brindarles un acercamiento del lenguaje en términos «praxiológicos» (Ferry, 2004) es decir, partiendo del hacer, de sus participaciones y realizaciones audiovisuales, habilitando procesos reflexivos de la propia experiencia de producción, diagramando una apropiación de los contenidos pretendidos desde sus creaciones.

Cuando se lleva a la práctica el nacimiento de una historia audiovisual, partiendo de un proceso complejo de construcción de personajes (considerando sus características físicas, psicológicas y contextuales, sus acciones principales y prácticas culturales que lxs atraviesan), de una estructura y elección del conflicto principal del relato, de la selección de un punto de vista, de los planos y encuadres, del sonido, del montaje, de la dirección de arte, incluso en la elección y organización de los roles dentro de los equipos de trabajo y las distintas responsabilidades que atraviesa la creación de una película (entre otros contenidos indispensables); lxs cineastas enfrentan una serie de decisiones estéticas, formales y organizativas que ineludiblemente, se convierten en decisiones éticas y políticas que construyen, reafirman o re-piensan mundos posibles.

Estas decisiones en las que nuestrxs estudiantes se ven involucradxs, estimulan necesarios debates grupales sobre las representaciones que lxs y nos rodean, las cuales son fundamentales al crear historias originales y al revisar nuestros propios referentes, dejando entonces, de hacer decisiones de forma y contenido de manera inconsciente, para tratar de no seguir replicando modelos hegemónicos.

Es por ello que reafirmamos la importancia de fomentar la *educación de la mirada* en todas las esferas de espacios y experiencias educativas, promoviendo enriquecer la «capacidad de leer de otros modos las imágenes, buscar otras relaciones con la palabra, y trabajar sobre sus disposiciones y sensibilidades hacia las estéticas y los contenidos del lenguaje audiovisual masivo» (Dussel, 2006, p. 279).

Las experiencias que atraviesan esta investigación permiten reafirmar el valor propio de este saber disciplinary y la importancia de conquistar su enseñanza en todos los espacios educativos, poniendo en evidencia de qué manera el aprendizaje de las herramientas propias del lenguaje audiovisual, ayudan a tener una mirada atenta en la construcción de sentido y en las representaciones y prácticas de lxs sujetos, problematizando y desnaturalizando tanto los consumos, como las propias producciones.

### Referencias

Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción

audiovisual y de formación docente. En I. Dussel & D. Gutiérrez (Comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. [indicar páginas si se sabe]). Manantial; OSDE.

Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

## AULA DE ENSAYO EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS ARTÍSTICAS

Julia Aprea, Mariana Estévez y Mariana Sáez  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, producción artística, práctica profesionalizante, artes escénicas, música

### Resumen

En esta ponencia compartiremos algunas reflexiones derivadas del proceso de investigación desarrollado desde la Cátedra de Trabajo Corporal I en el marco del Proyecto *Aula de ensayo. Experiencias pedagógicas y prácticas artísticas*, acreditado por el Programa de Investigación Bimodal en Artes (PIBA) de la Facultad de Artes de la UNLP para el período 2020-2021.

Dicho programa se propone incentivar la producción académica de lxs docentes de la Facultad de Artes en líneas de investigación que se consideran prioritarias, atendiendo a los avances y a las discusiones del mundo contemporáneo. Una de estas líneas de investigación contempla abordajes vinculados a la enseñanza y el aprendizaje del arte, y en ella enmarcamos nuestra investigación de cátedra. En particular, nuestro proyecto de investigación se propuso aportar a la reflexión en torno a la vinculación entre la experiencia artística y la pedagógica, a partir del análisis de las modalidades de trabajo que la cátedra viene desarrollando en los últimos años y del diálogo con otras experiencias similares. Así, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué rol juega la producción artística en los procesos de enseñanza y aprendizaje en carreras de arte? ¿Qué implicancias tiene posicionarse como estudiante y/o como intérprete? ¿Cómo se conjugan los roles de docente y de director? ¿Qué pasa con el proceso pedagógico en cada caso? ¿Y qué ocurre con el proceso creativo cuando el espacio de ensayo es el aula? Interrogantes que no son nuevos, sobre todo si los pensamos en el contexto del estudio y práctica artística, pero no por ello se encuentran resueltos. «Qué se enseña en las clases de arte, cómo se enseña, qué se aprende. Nunca lo sabremos acabadamente y nunca dejaremos de interrogarnos al respecto» (Belinche Montequín y Dameno, 2017).

Nos resulta motivante reflexionar en torno a la práctica escénica, más específicamente performática y coreográfica, y cómo éstas experiencias se inscriben en los recorridos curriculares de lxs estudiantes de la Facultad de Artes teniendo en cuenta que, posiblemente, sean las únicas aproximaciones a dichos lenguajes que tengan a lo largo de su carrera, dado que las artes escénicas no se encuentran representadas dentro de la oferta de carreras de la Facultad.

Para ello, tomamos como referencia los distintos espacios de acción artístico-pedagógica de la cátedra, concebida como una iniciación al lenguaje corporal, un lenguaje artístico vinculado fundamentalmente a la danza y dentro de ella a las expresiones actuales de esta disciplina, y que es cursada por lxs estudiantes de las distintas carreras y orientaciones correspondientes al Departamento de Música.

Si bien no se pierde de vista el carácter introductorio de la materia, a lo largo de los años en la cátedra se han ido incorporando otras esferas de trabajo que se articulan con la cursada y amplían las posibilidades de desarrollar el trabajo más allá de las dos horas de clase: las producciones realizadas anualmente por los estudiantes —incluyendo las realizadas en el marco de la Bienal Universitaria de Arte y Cultura—, el trabajo del espacio de investigación y producción en danza *Aula 20* que sostenemos desde el año 2010, y la experiencia de los talleres de extensión llevados adelante desde 2013.

En este contexto, en el transcurso de la investigación describimos y analizamos los procesos creativos y pedagógicos desarrollados en los últimos años y relevamos, mediante encuestas y entrevistas, las experiencias y reflexiones de lxs estudiantes que los atravesaron. Asimismo, realizamos entrevistas con coordinadores de otros espacios formativos con características similares, indagando en los modos de trabajo específicos desarrollados en cada caso y en el impacto de estas experiencias en su trayectoria profesional.

A partir de esto, en esta ponencia compartiremos algunos de los resultados de dicha investigación y las modificaciones que comenzamos a implementar en nuestro trabajo artístico-pedagógico a partir de los mismos. Nos enfocaremos en la importancia de generar espacios de producción artística ligados a ámbitos profesionales durante la formación y al rol de la experiencia escénica-performática como práctica profesionalizante. Asimismo, partiendo de la necesidad de profundización en esta línea de trabajo detectada a partir de la investigación, compartiremos las modificaciones realizadas en el abordaje de la Cátedra y las nuevas estrategias desarrolladas, incluyendo la reformulación de *Aula 20* como espacio de producción e investigación, y la apertura de un seminario optativo interdisciplinar dirigido a estudiantes de todas las carreras dictadas en la Facultad.

### **Referencias**

Belinche Montequin, M., & Dameno, L. (2017). De la hora libre a la hora de arte. Experiencia artística y construcción pedagógica. *Metal*, (3), 125–134.

### **SOBRE EL POSICIONAMIENTO DOCENTE LA POLÍTICA AFECTIVA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTORIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES**

Matías Eduardo Quintana  
(UNLP, FDA, IHAAA)  
Argentina

**Palabras clave:** ESI, perspectiva de género, derechos, diversidad, afectividad

## Resumen

A partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se tiene como finalidad cumplir en todos los establecimientos educativos lo referido al artículo 1º de las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación. Asimismo, los cinco ejes para asegurar un abordaje integral de todas las dimensiones humanas: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo, nos ayudarán a entender la necesidad de engendrar una política sobre vínculos afectivos en las instituciones educativas para garantizar el derecho a la educación. Teniendo en cuenta la mencionada disposición legal se trabajó en una observación de clase en la Escuela de Educación Secundaria N° 27 *Graciela Pernas Martino*, en el marco de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza a cargo de la Prof. Patricia Belardinelli en la Facultad de Artes de La Plata. De la observación se arrojarán, modestamente, algunas lecturas en torno a la importancia de habitar un posicionamiento docente en cuestionamiento del rol docente, subrayando el giro epistemológico hacia la práctica educativa afectiva dentro de la enseñanza de las Artes. En esta tensión, la construcción de la autoridad docente afectiva requerirá de vínculos horizontales que favorezcan las prácticas en territorio. Esto es, posibilitar estrategias pedagógicas que involucren y provoquen a los afectos la posibilidad de fortalecer la construcción de conocimiento específico de las Artes. Asimismo, pensar, posibilitar y habilitar la pertenencia en los estudiantes hacia las instituciones educativas consiste, en primera instancia, en cuestionar las prácticas de invisibilización que empleamos como docentes. Por este motivo, se enfatizará el compromiso docente en el ejercicio de la ESI para construir una educación que garantice su derecho, incluso en contextos desafiantes. «El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) tiene como objetivo central garantizar el derecho de los estudiantes a recibir una educación sexual integral que abarque todas las dimensiones del ser humano: biológica, psicológica, social, afectiva y ética» (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. 4). La observación de clases en la Escuela de Educación Secundaria N° 27 permitió evidenciar la implementación de estos ejes y su impacto en la dinámica escolar. «La inclusión de la perspectiva de género y el respeto por la diversidad en el currículo escolar son fundamentales para construir una educación equitativa y libre de discriminación» (González, 2018, p. 23). El enfoque en la afectividad y los vínculos horizontales destaca la necesidad de una autoridad docente que no sólo sea inclusiva, sino que también fomente y habilite un ambiente de confianza y respeto mutuo. Esta perspectiva no sólo transforma la relación entre docentes y estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes como sujetos de derechos. «Las prácticas educativas que integran la afectividad y la construcción horizontal del conocimiento permiten una mayor participación y compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje» (Pérez, 2019, p. 45). El trabajo de implementación de la ESI en contextos desafiantes requiere de compromiso y reposición continua del ejercicio de la docencia. Esto implica no solo la aplicación de los contenidos curriculares, sino también la capacidad de cuestionar



y reconfigurar las prácticas pedagógicas para hacerlas más inclusivas y efectivas. «La implementación efectiva de la ESI en contextos de vulnerabilidad social demanda una adaptación continua y una sensibilidad especial por parte de los educadores» (López, 2020, p. 12). En este sentido, la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral no solo cumple con un marco legal y normativo, sino que también transforma, realmente, la práctica educativa, enfatizando la importancia de los vínculos afectivos y horizontales en la construcción del conocimiento. El ejercicio de la política afectiva contribuye y ayuda a garantizar el derecho a la educación, y al mismo tiempo promueve una enseñanza más inclusiva y equitativa, capaz de enfrentar los desafíos contemporáneos en el ámbito educativo.

### **Referencias**

- González, L. (2018). *La perspectiva de género en la educación*. Editorial Educativa.
- López, M. (2020). Desafíos de la implementación de la ESI en contextos vulnerables. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 10-15.
- Ministerio de Educación. (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Pérez, J. (2019). *Prácticas educativas afectivas y horizontales*. Editorial Pedagógica.

## **LA EXPERIENCIA EDUCATIVA ATRAVESADA POR LA ENSEÑANZA DEL ARTE TERRITORIOS, SUJETOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS UN CAMPO DE POSIBILIDADES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Juan Manuel Zaldua, Francisco Gaitan (UNLP, FDA, IPEAL) y Ma. Eugenia Zaparart (UNLP, FPCS, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** arte, pedagogía, transformación social, alfabetización

### **Resumen**

Para esta ocasión se propone reflexionar sobre dos experiencias educativas que involucran a diferentes actores y territorios. La primera es realizada en el marco de la cátedra de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la carrera de artes audiovisuales de la Facultad de Artes en articulación con el Instituto de Menores Almafuerte y el Hogar del Padre Cajade. Y la segunda generada desde los Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares, un programa de dispositivos de política educativa pública orientados al desarrollo y fortalecimiento de experiencias socioeducativas existentes en barrios populares para ponerlas en diálogo e integrarlas al sistema educativo llevado a cabo por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. A partir de aulas móviles en diferentes territorios ofrece y genera experiencias educativas desde una mirada integral, en el cual la enseñanza y producción del arte tiene un rol integrador. Para esto, se propone la experiencia de articulación entre las aulas móviles, la Escuela N.º 7 de la localidad de Arturo Seguí.

En ambas propuestas seleccionadas de articulación entre los diversos territorios son catalizadas por la educación artística. Las formas de pensar la experiencia de los talleres que se desarrollan, proponen un espacio de introducción al lenguaje

audiovisual como herramienta narrativa que permite trabajar recuperando relatos propios de los chicos y las chicas y sus modos de ver el mundo, ejercitando el derecho de narrarse a sí mismos/as y no ser narrados/as por otros. Por medio de ejercicios prácticos y reflexiones temáticas, los/las participantes exploran los modos en que el soporte audiovisual les permite decir y comunicar sus propias experiencias, en función de fortalecer sus narrativas identitarias. A partir de la producción audiovisual realizada en estos dos marcos de articulación – UNLP-FDA-Didáctica y Prácticas de la Enseñanza-Instituto Almafuerte-Hogar Padre Cajade– y –Ministerio de Educación, programa CSCM, Escuela, Organización social– se indaga sobre el rol docente, sus diversos modos de intervención para generar una experiencia educativa artística situada centrada en el estudiante. Además, permite repensar las acciones llevadas a cabo por el docente para trabajar sobre la alfabetización de los jóvenes, con el fin de reconocer las tareas del hacer docente como garante de experiencia de enseñanza y aprendizaje que genera procesos y resultados para que los estudiantes logren una apropiación del lenguaje audiovisual para narrar sus propios mundos.

### **Referencias**

Meirieu, P. (2001) : *La opción de educar: ética y pedagogía*. Octaedro.

## **AMPLIFICANDO LOS SENTIDOS EN BUSCA DE UNA DIMENSIÓN ESTÉTICA EN LO COTIDIANO**

María Julia Alba (UNLP, FDA, Liceo Víctor Mercante) y Javier Li (UNLP, FDA, Liceo Víctor Mercante, Bachillerato de Bellas Artes)  
Argentina

**Palabras clave:** educación, arte, territorio, escuela, producción

### **Resumen**

¿Cuál es la dimensión estética de lo cotidiano? ¿Es posible amplificar los sentidos para descubrirla, recuperarla o crearla? El presente trabajo es el resultado de una serie de experiencias realizada con las y los estudiantes de sexto año del Liceo Víctor Mercante en la materia Historia del Arte, la misma comprende artes visuales y música de la orientación en Ciencias Sociales. Como parte de nuestro encuadre de trabajo partimos de considerar que la escuela es un lugar de vínculos, acciones y reflexiones de una enorme potencia transformadora, y que nuestra propuesta para abordar el Arte contemporáneo parte desde allí y toma este espacio como el territorio indicado para desarrollar experiencias, obras y acciones concretas.

En este sentido, nuestra propuesta buscó potenciar este espacio como un territorio situado que puede transitarse y vivenciarse, promoviendo la acción artística como una forma de experimentación vincular, colectiva, lúdica y sensitiva, para crear y recrear situaciones que involucren y a la vez tensionen el habitar cotidiano del espacio escolar. Los diversos procedimientos de acercamiento para comprender las operaciones del Arte contemporáneo fueron de carácter exploratorio, habilitando la pregunta y poniendo en práctica diferentes formas de sensorialidad y sensibilidad. Jugando con



objetos y materialidades que tenemos al alcance de la mano, promoviendo un espacio de intercambio y puesta en acción de carácter lúdico entre las y los estudiantes con quienes compartimos nuestra vida cotidiana en la escuela.

En este sentido y partiendo del supuesto de que el Arte contemporáneo no tiene límites en cuanto a materialidad, sonidos, corporalidades, espacios y acciones, compartimos a continuación algunas de las acciones realizadas situadas en el espacio del Liceo y que nos permitieron escuchar, producir sonidos, poner en palabras, escribir, registrar, compartir, actuar, intervenir, reír y crear situaciones de deriva colectiva entre otras; asimismo nos permitieron reflexionar acerca de las posibilidades creativas y estéticas que revisten acciones simples que podemos llevar a cabo en el tiempo y el espacio de la escuela desde lo vincular, colectivo, lúdico y sensitivo.

Ejercicios de audición consciente y registro de sonoridades cotidianas, instalaciones sonoras dentro del aula utilizando los teléfonos celulares; cadáver exquisito al estilo *Rollo dito* donde se partió de una pregunta disparadora consensuada por las y los estudiantes, cuyo resultado material fue un texto de varios metros de longitud con las respuestas de todo el grupo.

Ese mismo escrito colectivo sería lo utilizado para otras acciones colectivas posteriores tales como lecturas colectivas, situadas y participativas en diferentes lugares de la escuela y sumando la participación de otros y otras. Las distintas ubicaciones fueron elegidas por el grupo a partir de los espacios dónde alguna vez fueron o les pone felices estar en el colegio. Las condiciones acústico/espaciales, más las sonoridades que allí circundan y las personas que se encontraban en cada lugar, forman para el grupo y para cada estudiante una trama emocional y vincular, que trasciende la experiencia como únicamente sonora.

El registro sonoro de las diferentes lecturas y el «Rollo dito» formaron parte de una instalación en la Sala de Lectura del Liceo, esta etapa implicó seleccionar un espacio, montar la obra, redactar con claridad las instrucciones para que otras y otros participen, y «soltar la obra», cerrando un ciclo en el cual las y los estudiantes asumen el rol de productores de arte; rol que se desarrolló y consolidó a lo largo de varias clases y que implicó el proceso de producción, montaje y socialización de la obra, remarcando en cada una de las acciones realizadas el carácter procesual, colectivo y colaborativo de la misma.

Otra de las propuestas fue redactar una serie de «Instrucciones para devenir obra en acto», creando ejercicios para convertir acciones simples y concretas en acciones artísticas. Partimos del libro *Pomelo* de Yoko Ono (1964), cada estudiante pensó y escribió dos instrucciones que luego fueron compartidas y editadas en grupo. Las mismas debían estar situadas en la escuela, ser simples y fáciles de realizar, involucrar el cuerpo en acción, así como también lo sensorial y lo sensitivo; recuperando los espacios cotidianos desde la potencia creativa y prestando atención a los sonidos, texturas, sensaciones, olores, recuerdos, etc., los textos forman una producción colectiva con el mismo nombre.

Las acciones propuestas y realizadas recuperan y restituyen aquello que Alberto Greco llamó a aventura de lo real, amplificando los límites del arte y el rol del artista.

**Referencias**

Ono, Y (1964) Pomelo. Ediciones de la flor.

**MESA 3:****Formación superior: ¿cómo enseñar a lxs que enseñan?. La investigación en educación artística**

Esta mesa se propone como espacio de convergencia entre el campo de la investigación artística y el ámbito de la formación de docentes de arte para los diferentes niveles de enseñanza. Se esperan trabajos que aporten respecto a la incidencia de la investigación en la incorporación de perspectivas y posicionamientos epistemológicos específicos, reflexiones respecto de las tensiones y desafíos de roles: docentes, investigadorxs, artistas. Se apunta a problematizar los modelos preexistentes a la luz del análisis crítico con trabajos de campo y la revisión de marcos teóricos y los modelos de la enseñanza.

**Coordinadorxs: Lic. Silvia García, Prof. Mariel Ciafardo, Dra. Isabel Martínez, Prof. Alejandra Catibiel y Prof. Graciana Pérez Lus**

**LA ESTÉTICA DE LA FUNCIONALIDAD  
SU DIMENSIÓN DISCURSIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA CERÁMICA**

María Lujan Podestá, Elena María Ciocchini y Laura Bazán  
(UNLP, FDA, IHAAA)  
Argentina

**Palabras clave:** cerámica, arte, enseñanza, utilitario, objeto

**Resumen**

*Cerámica y humanidad, naturaleza que habitamos*, es un proyecto de investigación que se propone indagar en la relación entre el arte cerámico, con sus procesos de ideación y producción, y los objetos en situación de función. En el tránsito de la fase final de dicho proyecto, se cree oportuno incorporar las nociones relevadas durante la investigación en ejercicios desarrollados con alumnxs de la cátedra Cerámica 1 y 2.

El presente trabajo pretende mostrar ejemplos concretos en los que la investigación genera resultados que directa o indirectamente influyen sobre la práctica docente, modificando o ampliando de alguna manera los contenidos.

A nivel general se incorporó de una forma más sistematizada la realización de obras utilitarias, tema siempre presente en el hacer cerámico pero que en la enseñanza artística superior presenta no pocas variaciones a lo largo del tiempo, habiendo sido dejado de lado en las últimas décadas o visto de una manera totalmente escindida de la realización de obra artística. Relación fluctuante, ligada a los criterios estéticos de valoración vigentes, así como a la tensión entre arte y función y la relación cambiante

entre la segregación o integración de las «artes» y los «oficios». En consonancia con la creciente estetización de la vida cotidiana no es extraña la incorporación al discurso plástico de la producción de objetos de uso como parte de la formación en arte.

Dentro de los contenidos de primer año, se incorporó la producción de cuencos en la unidad temática que aborda la práctica del método constructivo por plancha a través de la elaboración de una serie de piezas que, a través de las formas cóncavas y convexas, así como de la particular relación entre espacio interior/exterior, respondan a un concepto espacial que revise la idea de cuenco como forma arquetípica más allá de su funcionalidad. En este sentido se invita al estudiante a explorar la dimensión simbólica y cultural de esta forma básica y fundamental del arte cerámico, para poder pensarla como objeto de contemplación y medio de expresión plástica. Artistas como Nedda Guidi y sus «Vaso rovesciato o scultura», Edmund De Waal con sus pots expuestos en las galerías de arte o, los «mitovasi» de Nino Caruso, son sólo algunos de los disparadores para integrar en la enseñanza a aquellas producciones artísticas en las que el cuenco es el protagonista y portador del discurso plástico.

Otro punto de conexión entre el proyecto de investigación y la enseñanza en primer año, fue una clase especial en la que se planteó un ejercicio de análisis a partir de la observación de objetos cerámicos de uso doméstico como tazas, platos, etc., especialmente seleccionados para la ocasión. Entre los objetivos de esta clase, se buscó que los estudiantes pudieran identificar y valorar estilos y movimientos del arte cerámico, reconocer materiales y métodos constructivos a través de la vista, el oído y el tacto, así como propiciar una experiencia estética frente al objeto de uso.

En cuanto a los contenidos para estudiantes de segundo año, se parte del eje argumental que cada estudiante elige para sus producciones y desde allí se desarrolla un objeto que sea tanto portador de sentido como de función. El disparador o idea rectora debe ser el concepto a expresar y a través de la investigación, descripción y búsqueda de analogías, se desarrollan bocetos y exploraciones formales para producir prototipos reconociendo principios ergonómicos. Se propone la ejecución de piezas funcionales, ya sean objetos utilitarios, objetos portables, instrumentos ó amuletos a través de un acompañamiento de los procesos plásticos de estrategias de producción, técnicas de seriación, selección de materiales, técnicas de tratamiento de superficie y métodos de horneado. Se entrelazaron de esta manera, saberes técnicos (alfarería, moldería en yeso y tecnología en materiales) los cuales si bien son parte de la currícula de la cátedra, se presentan normalmente de manera autónoma.

En segundo año además, se presenta el relevamiento de las entrevistas efectuadas en la investigación como por ejemplos a Cecilia Borghi, Carolina Lotti y Santiago Lena entre otros, donde se identifican diferentes relaciones con el comitente y se sistematizan tres ejes de análisis posibles: producción autónoma, cerámica de autor (para un comitente específico) y producción seriada, donde se identifican al emisor como productor, al objeto identitario con función como mensaje y al receptor como usuario o delegante.

### Referencias

- De Waal, E. (s.f.). Towards a double standard? En A. Livingston y K. Petrie (Eds.), *The ceramic reader* (pp. 144-148). Bloomsbury.
- Guidi, N. (1996). *Nelle terre di Kokalos* [Catálogo]. Provincia Regionale di Agrigento.

## LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL EN GUITARRA Y PIANO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE ACOMPAÑAMIENTO

Alejandro Polemann y Karina Daniec  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** continuidad pedagógica, dispositivos pedagógicos, evaluación de saberes, contenidos espiralados, reflexión

### Resumen

El abandono y la deserción en el grado se encuentran entre las mayores preocupaciones con las que nos encontramos como docentes universitarios. Al respecto, múltiples investigaciones arrojan resultados vinculados a problemáticas socioeconómicas que devienen en menos tiempo disponible para el estudio y desmejoramiento de las condiciones en las que este se desarrolla. En virtud de los diversos factores que definen e inciden en este proceso podemos definir a la deserción como un «fenómeno multicausal de responsabilidad compartida» (Seminara, 2014, p. 8).

Nuestra investigación se focaliza en el desarrollo instrumental de las y los estudiantes de la carrera de Música Popular de la FDA, UNLP. Entendemos que las definiciones pedagógico didácticas y organizacionales son variables que inciden de manera considerable en este desarrollo y en consecuencia la propuesta de cátedra para el dictado de los diferentes niveles a lo largo de la carrera puede promover la continuidad de estudios o bien obstaculizarla. Nos proponemos entonces analizar de manera crítica el modo en que las y los estudiantes son acompañados en la formación musical de la guitarra y el piano en nuestra cátedra. En esa línea nos preguntamos: ¿cuáles son los rasgos de nuestra propuesta que favorecen la continuidad académica? ¿Cuáles son los aspectos que pudieran obstaculizar dicho proceso?

En primera instancia, exponemos los principales rasgos de la propuesta de cátedra, identificados como *dispositivos pedagógicos de acompañamiento* (Souto, 2018). Estos instrumentos ofician como mediadores del proceso de formación de artistas y futuros docentes y, al ser explicitados en tanto objetos de reflexión, los posiciona desde una mirada crítica y reflexiva de su propio aprendizaje.

En segunda instancia, indagamos acerca de la perspectiva de las y los estudiantes respecto de estos dispositivos con el fin de comprender cómo se articulan las situaciones propuestas y sus percepciones, entendiendo a estas últimas como el modo en que las y los estudiantes interpretan, significan y resignifican.



fican la situación de enseñanza. En este sentido, «entendemos que es fundamental considerar el protagonismo de los alumnos y sus percepciones respecto de los procesos de aprendizaje, ya que permite comprender los determinantes que inciden en el comportamiento académico de los mismos» (Valle y otros, 2014, p. 143).

El primer dispositivo singular de nuestra propuesta es la configuración del programa a través de la realización de trabajos prácticos, tomando así distancia de una de las características más frecuentes de formación instrumental en la que «el repertorio oficial casi como el único elemento de secuenciación entre los distintos niveles» (Polemann y Daniec, 2017). Las consignas se basan en la resolución de problemas como, por ejemplo, la elaboración e interpretación de un bajo para una melodía o de un acompañamiento con diferentes texturas según el género y estilo particular o la resolución de la simultaneidad del canto y el autoacompañamiento (Arreseygor, 2005; Bongiorno, 2022). La continuidad de un abordaje de estas características durante los cinco años de la asignatura Instrumento en la estructura curricular, permite una secuenciación espiralada que contempla la profundización de cada contenido, generando un entorno académico estable y previsible.

En línea con este acompañamiento, incluimos como contenido transversal desde el primer año la reflexión sobre la organización del estudio (Polemann, Daniec, 2016) proponiendo diversos modos de resolución de la problemática y, a su vez, instalando la especificidad que implica abordar el estudio de un instrumento en el grado universitario.

Un segundo dispositivo, de distinto orden, lo constituyen las fichas de seguimiento individual en las cuales cada docente realiza un registro del desempeño de cada estudiante durante el año. En ellas se incluye el registro de las problemáticas que han podido ser resueltas en cada momento del proceso así como las dificultades aún no resueltas, las fortalezas y debilidades en el desarrollo instrumental, las posibles adecuaciones curriculares, las valoraciones de cada docente sobre el desempeño en el ciclo lectivo correspondiente y demás observaciones que por su pertinencia pudieran ser relevantes para la continuidad del proceso de cada estudiante. Este dispositivo resulta de una importancia vital para el sostenimiento de la continuidad del estudio en el instrumento.

Un tercer dispositivo refiere a las instancias de evaluación. La construcción de criterios de evaluación comunes para todos los años en concordancia con la propuesta de enseñanza también contribuye a generar un entorno académico estable y previsible.

## Referencias

- Arreseygor, M. (2005). *Arreglos para guitarra y voz: Un enfoque creativo*. La Plata, Argentina: Al Margen.
- Bongiorno, L. F. (2022). El autoacompañamiento musical: Rasgos identitarios de la música popular, saberes específicos y recursos didáctico-musicales en la enseñanza obligatoria [Tesis doctoral, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/142328>
- Polemann, A., & Daniec, K. (2016). *Guitarra – Piano. Herramientas para el estudio y la interpretación musical*. EDULP, La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/53929>
- Polemann, A., & Daniec, K. (2017). Somos mucho más que dos. La clase grupal de

instrumento: una posibilidad transformadora. Ponencia presentada en el 6º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular, Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Polemann, A., & Daniec, K. (2024). Programas de las asignaturas de instrumento (piano y guitarra) correspondientes a la carrera de música popular. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/instrumentomuspop/programas/>

Seminara, M. P. (2020, septiembre-octubre). La deserción universitaria: resiliencia como posibilidad de logro. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(5). <http://doi.org/10.22201/cuaied.16076079e.2020.21.5.11>

Souto, M. (2018). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>

Valle, G., Raiano, J., García, S., Suligoy, M., & Gómez, G. (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Dos Puntas*, (9), 161-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5067154>

## **CENTRALIDAD DE LA CONSIGNA COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO SU REVISIÓN CRÍTICA EN LOS TRABAJOS DE CONSTRUCCIÓN ESPACIAL**

María Laura Musso y Alejandra Viviana Maddonni  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, aprendizaje, consigna, espacio, tridimensión

### **Resumen**

La elaboración de las consignas de los trabajos de producción es una tarea central en el proceso de enseñanza. La consigna se constituye como un relevante instrumento didáctico, en tanto logre fortalecer la interacción entre los docentes y los estudiantes, articular los propósitos de la propuesta, los objetivos específicos de aprendizaje, los contenidos a abordar y los criterios de evaluación. Por otra parte, a partir de los saberes previos de los estudiantes, debe perfilarse como la explicitación clara y precisa del problema a resolver, contextualizando el o los nuevos contenidos del programa de estudio respecto a los procesos de producción a llevar adelante. De este modo, permite organizar la formación y las actividades de los estudiantes, estimulando su autonomía en cuanto a la identificación y puesta en marcha de las estrategias más adecuadas para llevar adelante el proyecto en línea con los objetivos propuestos. En este sentido, resulta fundamental someter la consigna a una permanente evaluación, revisión y probable reescritura.

Este trabajo aborda la elaboración, puesta en práctica y revisión de una consigna de la asignatura Lenguaje Visual 2B, inscripta en el segundo año de la formación de estudiantes de las carreras de Artes Plásticas y de Diseño en Comunicación Visual.

La consigna corresponde al tratamiento de los temas de la segunda unidad del año denominada Espacio y composición, y se desarrolla a continuación del abordaje del contenido Encuadre, el cual permite una aproximación a los aspectos introductorios vinculados con el problema del espacio. En la segunda unidad, se profundiza en cuestiones claves de la construcción espacial de la imagen visual: la organización espacial —concreta y sugerida— en la bidimensión y en la tridimensión con énfasis en las operaciones de re-encuadre y escala, la unidad indisociable obra-entorno y el montaje de producciones fijas y transportables.

Para realizar los trabajos de producción se diseñó una consigna que proponía una instancia individual en la que se propicia la exploración de estrategias para generar profundidad en la bidimensión y una instancia grupal que planteaba la creación de una obra tridimensional en la que el debate y los acuerdos permitieran enriquecer el abordaje del contenido. Esta segunda parte de la consigna daba la posibilidad de trabajar en las instalaciones del Edificio Central de la Facultad de Artes en una zona cercana al aula asignada por los docentes. Durante varios años se obtuvieron buenos resultados. No obstante, se detectó que las obras de un año al otro se parecían y que los materiales y recursos se repetían. Se comprobó que las posibilidades de montaje eran restringidas debido a que los pasillos, donde se instalaban la mayoría de los trabajos, son de uso común.

En el año 2020, luego de evaluar estas debilidades y como consecuencia de la pandemia de COVID-19, el equipo docente reformuló la consigna para que los trabajos se realizaran en las casas o en lugares públicos abiertos. Las nuevas experiencias mostraron aspectos que no se habían transitado y propiciaron que luego del aislamiento, en el año 2022, la obra grupal ya no se realizara en la facultad. En cambio, se optó por que los estudiantes seleccionaran un sector concreto de alguna vivienda o del entorno urbano y pudieran analizarlo a partir de sus características físicas, así como de los sentidos posibles a asociar. La producción tridimensional sería proyectada para ese sitio específico. Se incluyó la realización de registros fotográficos y filmicos de la producción para su seguimiento semanal que resultó una suerte de bitácora del proceso a entregar en la evaluación final.

Estos cambios brindaron mayores posibilidades para experimentar con la escala, los montajes y variaciones en el emplazamiento, a fin de encontrar nuevos entornos para proyectar obras de sitio específico. A la vez, se incorporaron otros contenidos menos transitados en la asignatura, como, por ejemplo, estrategias para realizar relevamientos y registros de manera sistemática, cuyos avances y versión final son expuestos y debatidos en cada clase con los estudiantes de cada comisión.

Los docentes de formación superior no sólo debemos estar atentos a que la praxis de los estudiantes sea potente e impacte en su futura vida como productores de arte, también tenemos que tener en cuenta que muchos de ellos serán docentes de arte. Resulta indispensable, entonces, acompañar sus trayectos formativos poniendo a disposición herramientas que les permitan construir conocimiento pedagógico a fin de transformar los saberes académicos en contenidos para la enseñanza del arte en los distintos niveles. Las consignas escritas con las que los estudiantes organizan y proyectan su producción, son parte importante de esas herramientas.

## CONGELAR EL SUCESO

### LA INMEDIATEZ COMO RECURSO DE ENSEÑANZA EN LAS AULAS DE ARTE

Patricia Medina y Paula Sigismondo  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** arte, metáfora, inmediatez, enseñanza, tiempo

#### Resumen

La metáfora circunscrita a la construcción de sentido poético se comprende como una figura retórica esencial. Su manera de operar —alterando y revelando algo más allá de lo que se presenta como evidente— implica, tanto para quienes interpretan como para quienes construyen imágenes metafóricas, un ejercicio de traslación y de continuo desplazamiento, una transferencia del sentido por analogías. En simultáneo, el tiempo y el espacio se ven afectados, comprimidos en una conjunción sintética que nos advierte sobre su particular naturaleza.

Estas características hacen de la metáfora un contenido transversal indispensable en la enseñanza artística. Ahora bien, en el terreno de las imágenes ficcionales, la elaboración de metáforas resultará de un proceso mucho más complejo si lo comparamos con las rápidas asociaciones y analogías que emergen en una conversación. Aunque en ambas situaciones hay un transcurrir temporal, el tiempo del arte —tanto en su momento de producción como de contemplación— exige un detenimiento especial. El desarrollo de la forma poética, demanda una reflexión particular y es allí donde el docente de arte se sitúa para llevar adelante su propuesta pedagógica, para guiar y acompañar el proceso de producción.

En este sentido, los tiempos del arte, hoy se ven más amenazados que nunca. El abrupto cambio en los modos de percibir, derivado de una sociedad sumergida en la ansiedad, la intermitencia, la fragmentación y la celeridad trae consigo el siguiente interrogante: ¿qué sucede cuando la inmediatez se convierte en parte de un clima de época colectiva? ¿Qué ocurre cuando ya no hay tiempo para las respuestas detenidas, para el diálogo atento, para la espera de los resultados? En este contexto, no deseamos que las preguntas elaboradas redunden en concepciones fatalistas o de resignación. Por el contrario, hemos observado en nuestros propios procesos de enseñanza que, cuando se recurre a la inmediatez, mediante consignas de producción instantánea —es decir, en el espacio/tiempo de una única clase— los estudiantes despliegan un sinnúmero de recursos que finalmente derivan en bosquejos poéticos sumamente interesantes. El desafío radica en poder sistematizar estos resultados e incorporarlos como parte de un proceso integral que sirva como insumo y brinde una especie de salvavidas y contención. En este sentido, la inmediatez como recurso, habilita un camino posible que considera la puesta en marcha sobre la forma a partir de un rápido e intuitivo contacto con el material. A partir de consignas que proponen actividades breves, hemos observado que las indagaciones concretas sobre dichos materiales, surgen espontáneamente haciendo posible una ejecución y toma de decisiones certera. Nuestra intención entonces es aunar, en términos metodológicos, un trayecto que

comience desde la intuición hasta la edificación de una forma metafórica consciente que se constituya en obra artística.

Por ello, nos preguntamos ¿qué otros dispositivos actuales, vinculados a la inmediatez serían apropiados de llevar al aula para trabajar la metáfora? A partir de esta pregunta es que surge la figura del meme como una posibilidad. Al respecto, Silvia Hopenhayn (2023) señala: «podríamos darle lugar a la figura del momento, un nuevo concepto de montaje y lectura de la realidad: el meme [...] Con increíble inmediatez, revitalizan la ironía, la crítica y el desparpajo. También se presentan como un 'desplazamiento': alteran lo dicho, descontextualizándolo, jugando con las palabras, canjeando referentes, siempre atentos a la complicidad popular. Como figura retórica (e icónica), se ciñe al presente» (p. 23).

¿Sería posible entonces incorporar el dispositivo del meme al trabajo en el aula? Una semejanza con la metáfora es su capacidad de condensación y alteración. En este sentido la sátira, la ridiculización, y la ironía hacen posible trabajar con temáticas del presente inmediato a partir de la descontextualización y el cambio de referentes. Claro que esto requiere de la complicidad popular y de la interpretación de fallas en algún contexto. «¿Cuál sería la condición de una noticia para convertirse en meme? ¿La falta de coherencia de un personaje? ¿Un abuso de sentido?» (Hopenhayn, 2023, p. 24).

En conclusión, ¿es posible proponer a nuestros estudiantes un abordaje profundo en la inmediatez? El desafío radica en combinar ambas metodologías en donde se mantenga la frescura de lo inédito, sin caer por ello en la superficialidad o en la propagación de estereotipos. Por ahora, valoramos el aporte del resultado de estas breves actividades sobre los materiales, no sin dejar de lado la certeza de que, debe conjugararse con una instancia más profunda de detenimiento a la hora de construir sentido. Para cerrar, la diferencia entre un diálogo casual y una imagen ficcional radica en que esta última no intenta explicar, hacer saber o dar a entender, sino que propone, de manera ambigua, una posible forma de ver el mundo. Abordar la imagen poética implica una pausa ante la vorágine.

## Referencias

Hopenhayn, S. (2023). *La figura del meme: El lenguaje de la inmediatez*. XYZ.

## EL PROYECTO ARTÍSTICO UN MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

Guillermina Valent  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave** proyecto artístico, artes visuales, taller de producción plástica, enseñanza

## Resumen

El abrirse paso tiene mucho que ver con la transformación de las formas , con modificar nuestros protocolos de acción, lo que implica dejar de comprender la forma como algo diferente de la materia o el contenido, como si existiese una forma previa que luego se materializa. Las formas siempre son materiales.

Soto Calderón A. 2020 p. 41

La práctica docente en el campo de las artes visuales, sobre todo en el nivel superior, presenta entre otros el desafío de comprender y desandar las contradicciones que se producen a la luz de la convivencia de dos modelos que se solapan, el moderno y el contemporáneo. En líneas generales hay aceptación en describir la transición entre estos modos de hacer/pensar como una continuidad no-lineal extendida, un pasaje que presenta aún hoy la convivencia de ambos, tensionando categorías y roles. En esta deriva donde el estatuto de lo artístico muda, se ha revisado exhaustivamente lo que entendemos por artista, obra, público y queda de manifiesto la carencia de conceptos y herramientas que puedan abordar la totalidad de estos nuevos fenómenos y prácticas. En un análisis profundo de lo que implica esta convivencia conflictiva, Daniel Sanchez explica:

El modelo Ilustrado se aferró a una herramienta, *La Razón*, que creyó totalizadora e infalible. [...]Pero su modelo reduccionista y determinista no pudo hallar respuesta a todo. Sin embargo no termina de morir o de mutar definitivamente. Mucho tiene que ver con esta larga “agonía moderna” la dinámica del sistema capitalista y las instituciones que derivan de él. Sus diferentes velocidades de transformación y mutación generan una instancia de encrucijada (Castoriadis 2005) y de derivación incierta. (Sánchez, 2013, p. 2)

En este escenario de categorías solapadas y prácticas artísticas contemporáneas que ponderan los proyectos artísticos por sobre las obras, entendemos la necesidad de replantear instrumentos didácticos para la enseñanza de este campo en permanente revisión. Es así que toma relevancia un modelo particular de proyecto en el que nos apoyamos como herramienta transversal. Un eje articulador de las dimensiones técnicas/procedimentales y conceptuales en el que inscribimos una modalidad de trabajo no-lineal, dinámica y crítico-reflexiva.

En esta línea, consideramos que un proyecto es, a su vez, muchos proyectos. Un proyecto es, también, un gran ensayo de pliegues y repliegues, de desvíos y rodeos alrededor de lo mismo, –¿cuántas formas son posibles para una idea?, ¿desde cuántas perspectivas puedo abordarla?–. En su desarrollo, se propician las acciones de plegar y replegar no como opuestos ni tampoco como instancias inamovibles de avanzar y retroceder. Replegar puede ser también una reiteración, una insistencia. Para Deleuze (1989) «siempre hay una inflexión que convierte la variación en un pliegue, y que lleva el pliegue o la variación hacia el infinito» (p.29). Es decir que, cuando nos replegamos en una idea, no volvemos al mismo lugar del que partimos sino a uno nuevo, porque en la trayectoria en la que pudimos alejarnos y volver a acercarnos nuestra mirada ya no es la misma. Así, el proyecto nos ofrece un universo de perímetro blando por donde movernos, constituyéndose en plataforma de despliegue de lo que de ese mismo

proceso surja. En ese sentido un proyecto podría pensarse como mapa y bitácora al mismo tiempo, el despliegue de un itinerario propuesto entre muchos posibles a partir de una serie de coordenadas espaciales y temporales específicas que se van cartografiando.

Este trabajo presenta una serie de casos que aportan a la comprensión de la idea de *projeto artístico* como modelo pedagógico complejo que permite la articulación de dimensiones aparentemente incompatibles y temporalidades alternadas. A través de una serie de trabajos de estudiantes del Taller de Producción Plástica nos proponemos mostrar cómo recuperamos este modelo extendido en la práctica artística contemporánea para la realización de los Trabajos de Graduación de la Licenciatura en Artes plásticas con orientación en Grabado y Arte Impreso.

### **Referencias**

- Deleuze, G. (2008). Los pliegues en el alma. En *El pliegue. Leibniz y el Barroco* (pp. 25-40). Paidós.
- Sánchez, D. (2013). El proceso artístico contemporáneo como modelo interdisciplinar: El nuevo rol del artista, el concepto de obra y el carácter de público. En *II Jornadas del Centro de los Estudios teórico-críticos sobre arte y cultura en Latinoamérica. Desterritorialización y anclaje en los proyectos artísticos contemporáneos*.
- Soto Calderón, A. (2020). De lo inesperado. En *La performatividad de las imágenes* (pp. 35-43). Metales Pesados.

## **¿NOS FORMAMOS EN CÓMO NOS FORMAMOS? ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA DISTRIBUCIÓN DE VOCES EN EL SONIDO CORAL**

Florencia Paula Massucco (UNLP, FDA) y Manuel Alejandro Ordás (UNLP, FDA, LEEM)  
Argentina

**Palabras clave:** distribución del coro, resultado sonoro, producto artístico, práctica coral, formación musical profesional

### **Resumen**

El estudio de la incidencia que tiene en el resultado sonoro la distribución de las voces del coro, tanto en su colocación interna como su ubicación en el espacio, se erige como un tema incipiente y necesario en la investigación acerca de la práctica y la dirección coral. En las últimas décadas se han desarrollado nuevos conocimientos vinculados a la interacción entre la distribución interna del coro y la producción del sonido (Tocheff, 1990; Pele, 2012), a la distancia entre cantantes y la percepción del sonido (Daugherty, 2003; Ternström, 1999) y a la modificación del sonido según el entorno acústico (Massucco y Ordás, 2019; Ternström, 1989). Nosotros avanzaremos sobre otros aspectos, ya no solamente analizando las distintas variantes de la formación en términos de ubicación de los distintos registros (cuerdas de soprano, contralto, tenor, bajo) sino también indagando la *espacialidad*, por ejemplo, mediante la inclusión en el análisis del grado de apertura/cierre de las formaciones corales. Esto es la colocación de los cantantes respecto al director, que pueden presentarse (i) en una forma cerrada, es



decir, en forma de semicírculo alrededor del director, o (ii) en una forma abierta, en línea recta frente al director.

Entendemos el sonido coral como un complejo de factores en función de una interpretación musical deseada: desde la emisión del canto, su propagación y la acústica del recinto. Tal es así que la elección de una determinada distribución u otra es un factor condicionante, por lo que resulta relevante para los directores contar con herramientas que los ayuden a tomar decisiones al respecto. Observamos que la pedagogía de la dirección coral desde una perspectiva tradicional, tiende a favorecer la construcción sonora mayormente mediante aspectos técnicos relativos al canto tales como: la unificación de las vocales y las consonantes, la fonética del texto poético trabajada con una agógica determinada, etc., dejando por fuera la influencia que tendría en la construcción de ese sonido las distintas decisiones de cómo distribuir al coro en el recinto.

Comprender la distribución del coro como un aspecto que puede modificar el sonido, donde las distintas posibilidades locativas de cada integrante en el espacio interactúan en su construcción, da cuenta de una perspectiva enactiva, corporeizada y situada de la práctica (Ordás, 2017). Entendemos al coro como un organismo móvil, además de vivo e interactivo, contemplando un modelo de comunicación multivía (Ordás y Martínez, 2013; Ordás, 2022), y sujeto a cambios dinámicos, donde la información que emerge de indagar la experiencia de los distintos participantes de la práctica —director, cantantes, público— (Ordás y Martínez, 2019a; 2019b), resultan de vital importancia para la toma de decisiones en la performance. Un análisis de esta índole, nos permite conocer aún más las habilidades constitutivas de la tarea de dirigir, brindando información para pensar aquellos saberes que se seleccionan para enseñar (Litwin, 2000) en la formación profesional de la dirección coral, que muchas veces no son tomados en cuenta, como la decisión de cuál sería la mejor disposición del coro (o aquella que me resulte más favorable y eficiente) en relación al sonido que quiera lograr y las características de la sala.

En este trabajo, revisamos algunos antecedentes que estudiaron el tema, ampliando los marcos teóricos que constituyen la ontología de la práctica coral y, por último, presentamos y discutimos algunos resultados de un estudio que forma parte de una investigación más amplia, para echar luz sobre las distintas maneras de pensar la formación coral ya desde nuestra preparación como directores. Los resultados preliminares muestran que efectivamente, las distintas características de la apertura de formación coral inciden sobre la afinación (por tomar uno de los parámetros más salientes asociados a la calidad de la performance), tanto en su medición física como perceptual. La apertura semi-abierta obtuvo buenos resultados de afinación general y un mejor equilibrio entre las cuerdas. Asimismo, los coreutas manifiestan una mejor escucha de su propia voz y la de los compañeros.

Entendemos que el abordaje de investigaciones de este tipo conducirá a ampliar los contenidos en la pedagogía de la dirección coral: poner el foco en *el otro* reconociendo tanto la experiencia perceptual de los cantantes, (y no solo la propia como director/a) en la construcción del sonido conjunto. Respecto a la distribución de las voces, podemos explorar y conceptualizar las distintas maneras de disponernos, escucharnos,

escuchar al otro, a las distintas cuerdas; y no reproducir modelos por mera herencia de la tradición coral/orquestal.

### Referencias

- Daugherty, J. F. (2003). Choir spacing and formation: Choral sound preferences in random, synergistic, and gender-specific chamber choir placements. *International Journal of Research in Choral Singing*, 1(1), 48–59.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Massucco, F. P., & Ordás, M. A. (2019). ¡En dos filas, coro! En busca de la mejor distribución espacial para el coro en ensayos y conciertos. En M. A. Ordás, M. Tanco, & I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 72–82). Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Ordás, M. A., & Martínez, I. C. (2019a). Claves multimodales en la comunicación intersubjetiva del Coro. En N. Alessandroni, B. Torres Gallardo, & C. Beltramone (Eds.), *Vocalidades: la voz humana desde la interdisciplina* (pp. 367–417). GITeV.
- Ordás, M. A., & Martínez, I. C. (2019b). La variabilidad como construcción de significado en el coro. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 7(2), 010. <https://doi.org/10.24215/18530494e010>
- Ordás, M. A. (2013). La actividad coral como práctica de significado intersubjetiva: Un estudio acerca de las fuentes de información temporal de los coreutas y del director. *Boletín de SACCoM*, 5(2), 9–18.
- Ordás, M. A. (2017). La comunicación intersubjetiva en la práctica del coro. Claves multimodales e interacción entre los coreutas y el director [Tesis doctoral, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/61687>
- Ordás, M. A. (2022). Modos de construcción social de sentido en el coro: Timing expresivo entre coreutas y director. *Calle 14 Revista de investigación en el campo del arte*, 17(31), 50–65. <https://doi.org/10.14483/21450706.18690>
- Pele, A. (2012). *Las distribuciones vocales en coros gospel: percepción de coristas y oyentes* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/30775>
- Ternström, S. (1989). Long-time average spectrum characteristics of different choirs in different rooms. *Journal of Voice*, 2, 55–77.
- Ternström, S. (1999). Preferred self-to-other ratios in choir singing. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105(6).
- Tocheff, R. (1990). *Acoustical placement of voices in choral formations* [Doctoral dissertation, University Microfilms International UMI].



## UN EMBROLLO

### RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL ABORDAJE DE LA LÍNEA EN EL ESPACIO

Maria Eugenia Larrivey y Juan Pablo Martín  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** línea, tridimensión, pedagogía, aprendizaje, estrategia

#### Resumen

El proyecto propone una clase de exploración del contenido «línea» en su expresión tridimensional, vinculada con el cuerpo en acción performática, el espacio y diferentes materiales. La misma se desglosa en dos actividades generadas en una instancia de coordinación por los docentes y cooperatividad de los estudiantes; que a través de la experimentación, fomentan un espacio de análisis y reflexión crítica acerca del funcionamiento de la línea en la tridimensión.

Se pretende analizar desde el contacto real con diferentes materiales, sus posibles interacciones, los modos de operar con el contexto y los medios compositivos que se habilitan en el espacio áulico.

Además, se aspira a considerar que la línea es el producto del desplazamiento de materiales en estrecha relación con el tamaño del campo plástico.

Abordando la modalidad de estudio basada en problemas donde se coloca a los estudiantes como responsables de su propio proceso educativo, se trabaja de manera cooperativa y se analizan sus intervenciones en el aula; generando de esta manera, la construcción de criterios, la reflexión entre pares que luego devienen en recursos claves para la producción individual.

Se recomienda realizar las dos actividades de manera conjunta ya que ambas son esenciales para la comprensión y consecución de los objetivos.

La primera actividad consta de la construcción de una forma a gran escala a través del uso de la línea en el espacio, construida de manera espontánea y relajada a través de un acto performático guiada por los docentes. Mediante el uso de un ejemplo visual concreto, se pretende entregar herramientas compositivas a los estudiantes que los lleve a desafiar sus propios límites espaciales y a reflexionar críticamente para obtener estrategias que les permita realizar la segunda parte de la actividad. La clave de esta primera actividad es la de generar incertidumbre, que la consigna esté implícita y sea revelada a través de las diversas acciones en repetición que desarrollan en primera instancia los docentes; para que luego, entendiendo la lógica, se sumen los estudiantes.

En la segunda etapa, con el objetivo de explorar la línea en el espacio tridimensional y considerarla como una unidad morfológica, es esencial prestar atención a las características de cada material, su ocupación del espacio, el recorrido que sigue, así como sus propiedades y cualidades en el contexto, que dan forma a una nueva instancia compositiva. Para lograrlo, se le asigna un tipo específico de línea, por su trazo

o recorrido, con una acción o conjunto de acciones en particular, que sea reconocible por los estudiantes, algo que el cuerpo ya lo haya experimentado en el pasado.

El primer grupo de consignas contiene las siguientes acciones: «Se enreda, divide, une, se aísla, despliega, sube, incomunica, encierra». El segundo grupo de consignas contiene los diferentes tipos de líneas: «línea valorizada oblicua, línea homogénea horizontal, línea recta vertical, línea abierta homogénea, línea vertical continua, línea horizontal homogénea, línea discontinua abierta, línea continua valorizada».

Como cierre de la actividad los docentes llevan a cabo una puesta en común invitando a los estudiantes a expresar lo transitado durante la actividad, y en simultáneo se realizan anotaciones en el pizarrón donde se destacan ideas principales asociando grupos de conceptos como modo de organización y anclaje de contenidos, promoviendo la vinculación entre lo leído en los textos propuestos por la cátedra y lo experimentado durante el transcurso de la clase. Cabe destacar que la realización de esta estrategia didáctica, provee de numerosas herramientas para la realización de los trabajos de producción además de lograr una conexión tangible entre la teoría y la práctica artística.

## **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL SER DOCENTE EN MÚSICA UNA PROPUESTA INTERINSTITUCIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE**

Verónica Bárcena, Claudia Torres y Lara Valdivia  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** formación docente, enseñanza de la música, propuesta interinstitucional, Identidad docente, práctica profesional

### **Resumen**

La presente propuesta interinstitucional de formación docente se enmarca en los estudios sobre formación docente inicial en arte - música y la enseñanza de la música en las infancias en la Educación Inicial y Primaria obligatoria. Forma parte de la propuesta de docencia e investigación del equipo docente que integra las cátedras de formación pedagógica y didáctica en música, Fundamentos Teóricos de la Educación Musical; Producción de Recursos Didácticos 1 y Educación Musical 1 de la Facultad de Artes de la UNLP.

Tiene el propósito de construir de manera cooperativa los procesos pedagógicos de formación en la práctica profesional del educador/a musical con eje en la producción musical y la enseñanza de la música en las infancias en contexto de la escuela. A partir de la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes formadoras de las cátedras de la FDA - UNLP (institución formadora) y docentes de Música de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP, como docentes tutoras/co-formadoras (Foresi, 2009), se focaliza en la escuela como espacio de construcción del ser docente en música *identidad docente* y práctica profesional en la Educación Inicial y Primaria.



El proyecto interinstitucional (Cataffo, Barcena y otras, 2019) se desarrolla desde la generación de espacios de trabajo cooperativo en sus propios ámbitos laborales entre los/las estudiantes de los profesorados en Educación Musical con los docentes de música, implicados en las actividades que forman parte de la práctica profesional; la contrastación de los conocimientos teóricos y la conceptualización de la realidad como medio de producción del conocimiento profesional. Las distintas instancias del trabajo abarcan la indagación en el campo escolar a partir de instrumentos de observación de clases de música y de entrevistas a docentes de música; intervenciones en las que los/as estudiantes interactúan con los niños y niñas a través de la producción musical; y el diálogo y mediatización de experiencias de enseñanza que, de manera primeramente grupal y luego individual, conducen hacia la construcción de autonomía en el rol docente.

En este marco, y a modo de ejemplo, una de las instancias que atraviesan los/las estudiantes en el proceso de construcción del saber profesional de enseñanza de la música en las infancias, es la observación participativa en el contexto áulico. Con el propósito que da marco a la propuesta, en este espacio los/as estudiantes no sólo realizan observaciones de las situaciones de enseñanza, sino que son partícipes de ellas, ya sea ejecutando la canción con la que se aborda determinado contenido, interactuando con los niños y niñas en torno al análisis de dicha ejecución, rearmando la misma a partir de las propuestas surgidas en la clase, reflexionando en torno a los saberes musicales que subyacen, proponiendo y mediatizando de manera dialógica junto al/la docente de música del curso, apropiándose así de los «saberes de la cultura docente en acción» (Tardif, 2004).

Cobra centralidad en el proyecto la función de las docentes co-formadoras, quienes aportan a la formación docente inicial de los/las estudiantes de la FDA - UNLP la identificación y transmisión de un corpus de conocimientos profesionales potenciales vinculados a la enseñanza de la música en su dimensión social, teórica y práctica (Pastré, 2006). A partir del trabajo interinstitucional, visibilizamos que los procesos reflexivos entre estudiantes y docentes que se despliegan y emergen a partir de intercambios en situaciones de práctica musical y de enseñanza de la música, son centrales en cuanto a que posibilitan la reformulación de las conceptualizaciones y representaciones implicadas en la enseñanza de la música. A modo de síntesis, este proyecto se focaliza en la formación docente inicial en arte - música y sirve como anclaje para la construcción de la identidad del ser docente desde un posicionamiento crítico y reflexivo frente a la música y su enseñanza, su producción y transformación, con vistas al desarrollo de los conocimientos requeridos para la autonomización y actuación profesional situada de los futuros educadores musicales en diversos ámbitos laborales.

## Referencias

Cataffo, Bárcena y otras. (2019). Proyecto interinstitucional: La formación en la práctica profesional del/la educadora/ra musical: La producción musical y la enseñanza de la música en las infancias en la escolaridad obligatoria.

Foresi, M. (2009). El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Pastré, P., y otros. (2006). La didáctica profesional. *Revue française de pédagogie*, (154), 145–198.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A. de Ediciones.

## **EL AUTO-ANÁLISIS EN INVESTIGACIÓN HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y ACOMPAÑAMIENTO**

Lucía Wood  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** educación superior, investigación, herramienta didáctica, reflexividad

### **Resumen**

En el presente trabajo me interesa presentar una herramienta didáctica que aplico en los espacios vinculados al acompañamiento en el área de Metodología de la Investigación en grado y posgrado en el campo de las artes.

Esta herramienta surgió a partir de identificar diversidad de problemas y dificultades que lxs alumnxs planteaban, fundamentalmente relacionados con la distancia entre el discurso metodológico teórico y la práctica investigativa concreta, una concepción prescriptiva de la metodología y por ende como formatos rígidos a los cuales ajustarse, así como ansiedades vinculadas a atravesar este proceso de investigación de modo bastante solitario (sobre todo en posgrado).

Surgen así dos objetivos centrales a los que aspiro en estos espacios de taller. Entender la metodología de la investigación desde su faceta performativa —más allá de los formalismos—, como puesta en acto de herramientas metodológicas en la práctica investigativa, y en articulación con otros saberes y prácticas. Y vinculado a esto, humanizar la práctica investigativa, tratar de conjugar los tiempos singulares subjetivos de cada alumnx con los tiempos institucionales de la investigación.

Trabajar en la modalidad de taller me permite pensar los encuentros como dinamizadores de la reflexión y producción tanto individual como colectiva. Y en este punto, toma lugar la herramienta didáctica que me interesa analizar, presentada al inicio del espacio del taller —después de una primera instancia de presentación, para ir conformando la posibilidad del trabajo grupal—, propuesta como una instancia de reflexión y análisis individual de la propia práctica investigativa. Está inspirada en la técnica del FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, y Amenazas) para la planificación estratégica; y busca motivar una posición reflexiva sobre las propias prácticas y estrategias metodológicas como parte central del proceso de construcción

del conocimiento científico (Maffia, 2018; Bourdieu, 2003). Comparto a lxs alumnxs esta herramienta, un cuestionario auto-administrable en donde me interesa que puedan tratar de transmitir, lo más sintéticamente posible, sus ideas en torno a la propuesta de investigación. Se abordan para el cuestionario las siguientes preguntas disparadoras: qué se investigará, en quiénes, dónde, y cuándo?, cómo se planifica abordar empíricamente la problemática?, ¿dónde te parece que se visibiliza/n el/los puntos fuertes (singularidad) de tu propuesta?, ¿Cuáles serían los aspectos positivos propios y de la propuesta?, ¿cómo describirías las principales dificultades u obstáculos de tu proyecto?, ¿cómo las podrías abordar/resolver? y sin seguir los formalismos académico-científicos, ¿cómo las enfrentarías?, ¿qué harías/te gustaría hacer en tu investigación, pero te genera dudas metodológicas?

Se busca de esta manera habilitar la pausa y así la posibilidad de reflexión y análisis. Este trabajo se considera condición de posibilidad del proceso de aprendizaje e incorporación de herramientas metodológicas (Merhy, 2006); poder ver y comprender, para luego hacer, concluir. Es algo de este movimiento a lo que aspira la presente herramienta didáctica, entendiendo a la práctica investigativa también desde su faceta singular y subjetiva. Este proceso reflexivo y evaluativo, les permite a lxs alumnxs problematizar su práctica, revisar sus saberes, identificar fortalezas y dificultades, para así orientar la búsqueda de estrategias para superarlas, valorando la diversidad de saberes y herramientas con los que cuentan y/o tienen a disposición.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Maffia, D. (2018). Conferencia LNF 2018: Género y políticas del conocimiento [Video]. Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=edT2LIQLEPo>
- Merhy, E. (2006). Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. *Revista Salud Colectiva*, 2(2), 147–160.

## EL ESTATUTO DE OBRA COMO CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA

Mariel Ciafardo (UNLP, FDA, IPEAL) y Nicolás Cadabón (UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, estatuto de obra, escultura, expansión

### Resumen

Desde el comienzo de las clases de la asignatura Lenguaje Visual 1B, requerimos a los estudiantes que sus producciones visuales no sean meros ejercicios, sino que alcancen el estatuto de obra. La consigna genera desconcierto. ¿Cuál es la diferencia entre un ejercicio y una obra? Para comenzar a reflexionar sobre este tema, proponemos realizar un análisis de la obra *Autorretrato sobre mi muerte* (2009/2010), del artista Carlos Herrera (Argentina, 1976), quien recibe en el año 2011 el Primer Premio Petrobras arteBA. Sus características formales motivaron todo tipo de críticas y comentarios, en general, negativas.



Era una pequeña escultura de piso (30 cm x 40 cm x 10 cm.) compuesta por una bolsa de nylon blanca y translúcida, sin inscripciones, que contenía unas pocas pertenencias del autor: medias, una camiseta y un par de zapatos. Hasta allí, nada extraño. Sin embargo, el artista colocó calamares dentro de cada zapato.

Por varios motivos, esta obra se presenta a los espectadores como un desafío estético. El título ofrece una clave interpretativa. En primer lugar, indica que se trata de un autorretrato. Mediante el uso de la metonimia, se sustituye a sí mismo por indumentaria de su pertenencia, en una desviación evidente de las convenciones de este subgénero pictórico. En segundo lugar, no es un autorretrato cualquiera con pretensiones de ilustrar un momento especial de su vida, sino todo lo contrario: desde la materialidad, el autor presenta su propia muerte.

Herrera propone además un subtítulo que opera a la vez como declaración poética y como una suerte de instructivo: *Moriré, seis días me dejaré ver y el séptimo seré basura*. En parte, esto ocurre literalmente. La obra permanece expuesta durante toda la exhibición, lapso en el cual los calamares van pudriéndose y emanando un olor nauseabundo, semejante al que despide un cuerpo humano en descomposición y, finalizada la muestra, es tirada a la basura. Sin embargo, la exposición dura cinco días y no seis como especifica el subtítulo. Más allá de las intenciones del autor, como espectadores estamos habilitados a preguntarnos si esta circunstancia refiere al pasaje del *Génesis* en cual se relata la creación: Dios creó el universo de la nada; durante cinco días ordenó lo creado, al sexto creó al hombre, a su imagen y semejanza y destinado a dominar el resto de la creación y al séptimo descansó. El artista muere (¿o crea su propia muerte?), se deja ver seis días (corrección temporal que hace posible la analogía) y el séptimo es basura (¿el entierro como descanso?). La obra es efímera, como la vida.

Estabaemplazadaenelcentrodela sala, en el piso, sin pedestal, iluminada con luz cenital. Para percibirla, el público debía acercarse, rodearla y observarla desde arriba. El clima lumínico y la postura obligada de los cuerpos de los espectadores crean una atmósfera de solemnidad, de respeto por la muerte.

En algún sentido, podría decirse que, en términos de género, además de ser un autorretrato, es una vanitas, en la medida en que, por medio de la presencia de objetos mundanos y los calamares —moluscos en lugar de pescados—, refiere a la única certeza que tenemos los seres humanos: la fragilidad y la finitud de la vida. Con el correr de los días, el olor invade, e incluso excede, los límites de la sala. Resultan contradictorias las posibilidades que las cualidades formales de la propuesta brindan al espectador. Por un lado, la obra invita a acercarse para poder ver qué hay dentro de la bolsa. Por otro lado, el olor repugnante impone una barrera virtual. ¿Qué genera? Conmoción, rechazo. Existir, morir, ser la nada. Un *memento mori*: «Recuerda que morirás».

Muchas preguntas surgen frente a esta obra. ¿Cuánto mide la muerte? ¿Cuál es el marco de encierro de esta escultura? Si se considera, como se debería, que el olor es un componente de la obra, ¿se trata de una escultura o de una instalación? ¿Podría afirmarse, incluso, que es inmersiva?

Las fuertes críticas que recibió la producción nos enfrenta a otras preguntas inevitables y recurrentes: ¿qué es una obra de arte? ¿Qué condiciones debe cumplir una obra de arte para alcanzar ese estatuto? No hay respuesta. Cada generación ha corrido y corre los límites de su definición. La constante acerca de la pregunta por el estatuto de obra es la tensión entre la tradición y las innovaciones contemporáneas. Por el momento, puede afirmarse que una obra de arte es aquella producida por un artista con fines estéticos, que es exhibida o circula por canales institucionales, que motiva textos críticos o curatoriales y que se ofrece a la interpretación del público.

En el caso que nos ocupa, tal vez pueda encontrarse la respuesta en el hecho, ya mencionado, de que la obra obtuvo el primer premio Petrobras arteBA y quizás hoy no exista dispositivo más claro que una premiación socialmente legitimada en el sistema artístico actual.

## **EXPERIENCIA SITUADA**

### **LA PRAXIS EN EL AULA: LA RETROALIMENTACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE**

Rosana Barragán, Carlos Servat y Micaela Liberanone  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** gráfica actual, enseñanza, aprendizaje, poesía visual, edición

#### **Resumen**

Los docentes integrantes de la cátedra Taller Complementario de Grabado y Arte impreso somos activos e inquietos: nuestro hacer tiene que ver con ser productores de arte, artistas que crean, producen obras, exhiben, estudian, investigan y están en constante movimiento hacia nuevas formas de producción de gráfica y arte en general. Nuestras prácticas retroalimentan la praxis en el aula, donde pensamos un circuito de varias entradas, compuesto por cinco nodos: artista- obra- estudiante- docente- investigación.

Estos cinco puntos se encuentran y entrecruzan, generan un circuito de relaciones que parten desde todos sus nodos en tramas de múltiple circulación.

Un artista produce obras, quien también es docente y comparte su experiencia con estudiantes, que producen sus obras y se insertan en el circuito desde una nueva opción, que es tomada por el docente, que investiga y produce nuevamente y el circuito no se detiene.

En un contexto donde todo está mediado por lo tecnológico, buscamos la vivencia del tiempo y el espacio en prácticas que nos devuelven o transportan a una experiencia situada: aquí, ahora y humana. En un tiempo donde la tecnología y la velocidad opacan las percepciones del mundo, instalando una vivencia superficial de lo cotidiano, lo profundo, lo complejo, lo perfecto, queda entonces al resguardo de manos imperfectas pero potentes, de aquellos que se detienen y piensan las producciones en función de



sus posibilidades, que van depurando en busca de excelencia. Imprimir digitalmente garantiza copias perfectas y exactamente iguales. La cantidad de copias que se hagan, cientos, miles...son todas iguales. ¿De qué nos sirven tener copias iguales perfectas? Nosotros apostamos al gesto, a la (in)perfección en la diferencia que nos garantiza el trabajo manual. En el transcurso del taller buscamos continuar con la tradición de la impresión abordada desde un contexto actual. Imprimir es un acto de libertad, que se potencia y expande cuando se trabaja con sentido, y así, producimos impresos hacia la comunidad, en contexto, hacia las redes físicas y virtuales.

Nuestro objetivo esencial es aportar fundamentación teórica sobre la práctica artística basada en la yuxtaposición que caracteriza nuestro contexto productivo: la investigación, la producción artística y la transferencia pedagógica. Desde una mirada posada sobre lo impreso, lo gráfico y el mundo editorial.

El papel que la universidad juega como institución en el desarrollo de estudios de este tipo nos ofrece condiciones que incluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, desde la Cátedra, hemos tratado de dar una voz que identifique al grupo de productores basada en la producción de contenidos desde una metodología cualitativa que nos permita escuchar, comprender y poner en debate las distintas voces integrantes.

Desde hace un tiempo, hemos focalizado nuestras investigaciones sobre arte en el estudio de la práctica gráfica desde un análisis sobre los modos de producir. Nos interesa esa zona donde la gráfica asume su propia identidad ante el discurso de las artes. Cuando la práctica de la gráfica artística entra en diálogo con el medio productivo podemos advertir, entre otros aspectos, el uso de materiales y de procedimientos que se cuestionan su concepción tradicional y dan lugar a otros modos productivos que se alejan de lo consustanciado o del rol que se ha asignado desde las artes a la gráfica a través del grabado. Por ejemplo, una de la propuesta de trabajo de la cátedra es la producción de Poesías Visuales, un campo donde los estudiantes pueden dar cuenta de lo aprendido en el taller sobre el lenguaje gráfico; esto nos permite trascender el formato estampa para generar nuevas producciones que luego se transforman en una publicación que llamamos «extraño editable». Consideramos que propiciar otros recursos para que los estudiantes puedan aprender, investigar, indagar sobre los distintos elementos del lenguaje gráfico, tomando sus decisiones estéticas en torno al uso de dichos elementos y las técnicas empleadas para desarrollar sus ideas en una pequeña edición.

El productor contemporáneo de gráfica se despoja de cualquier encasillamiento al que pueda ser relegado. Desde la teoría —y como aporte al campo productivo desde la investigación— hemos explorado cómo la producción gráfica se vincula con su medio productivo en pos de reclamar un modo autónomo de producir sensibilidades artísticas actuales.

¿Qué les damos a nuestros estudiantes además del conocimiento? Nuestra experiencia, nuestra mirada, pero fundamentalmente la posibilidad de construir una nueva mirada renovada, con poética propia y situada.

## **EL DISEÑO INSTRUMENTAL EN LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA. RECURSO PARA SU PROBLEMATIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA**

Lucía Wood  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** investigación, metodología, instrumentos de recolección de datos, artes

### **Resumen**

Este trabajo se enmarca en el proyecto PIBA 2024-2025 *Recursos que tejen una práctica: análisis de la enseñanza de Metodología de la Investigación en Artes*, donde nos interesa profundizar en la producción y análisis de recursos pedagógicos/didácticos que recuperen las coordenadas crítica, decolonial, de género, queer/cuir de nuestra materia. Buscamos a su vez componer formatos y recursos de construcción y transmisión del conocimiento que entren en diálogo con la producción artística y estén en mayor cercanía con la práctica investigativa y artística universitaria.

En este trabajo me interesa compartir el análisis de un material pedagógico que aún está en proceso. Me detendré en su diseño, así como en las categorías de análisis que se construyen. Es un material que pretende ampliar en los instrumentos de producción/recolección de datos en la práctica investigativa, y para esto retoma ejemplos que ilustran alternativas y variantes de los instrumentos tradicionales de las Cs. Sociales y Humanas, pensándolas en el marco de la investigación científica en el campo de las artes.

El diseño instrumental es un momento central de la práctica investigativa, donde se planifica estratégicamente el modo en que se abordará empíricamente la problemática a investigar, buscando explicitar de qué manera se piensa hacerlo, a través de qué dispositivos y acciones. Este momento, se relaciona estrechamente con los primeros tiempos de la investigación, en los que se delimita la problemática a investigar y se explicita la posición teórica-epistemológica desde la que se entiende el tema en cuestión.

Muchas veces en las investigaciones vemos posiciones teóricas innovadoras y problematizadoras de los cánones y tradiciones, con la dificultad de visibilizarlas también en el diseño estratégico/instrumental que proponen. Con este material me interesa revisar y ampliar la mirada para poder ayudarnos a encontrar nuevos modos de abordar nuestros problemas de investigación, en consonancia con posturas teórico-epistemológicas alternativas a los cánones tradicionales.

Actualmente este material pedagógico se basa en un repositorio de imágenes ilustradoras de diferentes instrumentos de recolección/producción de datos vinculados a las artes. Algunos ya son parte de modelos teóricos de otros campos afines, y otros son posibilidades no teorizadas tomadas de ejemplos de la práctica artística, profesional y/o investigativa.

Al ir buscando ejemplos en los que las artes puedan estar presentes —directa o indirectamente— en este tiempo de la investigación, se han recuperado también definiciones o aportes conceptuales de otros campos afines. Surgió a su vez el desafío de pensar otros modos de presentarlos y analizarlos, más allá de la tradicional divulgación escrita. Es así que la imagen surgió como central, hoy buscando enriquecerla en articulación con el formato audiovisual y/o nuevas maneras de presentarlas.

Esta búsqueda de ejemplos —inicialmente surgida a partir de una necesidad didáctica y aporte para lxs alumnxs de las carreras de artes en grado y posgrado—, tiene a su vez una función dinamizadora de la reflexión y el análisis, siendo motor de nuevas lecturas e interpretaciones del tema.

En este camino, se empezaron a identificar posibles criterios de análisis de los ejemplos encontrados: las disciplinas o campos de origen (sus bases teórico-epistemológicas, debates metodológicos que abrieron, etc.), el lugar del arte y la práctica artística allí, la modalidad de abordaje que proponen, etc. Aquí algunos de los que hoy venimos pensando: 1) el lugar de quiénes investigan: proyectos en los que la propia práctica artística tiene un rol central (dos posiciones: artista e investigadorx, necesaria su validación como caso de estudio, así como la reflexividad sobre el proceso); investigaciones que suponen la intervención artística y/o comunitaria (donde hay una participación activa de la comunidad/grupo en el proceso investigativo: construyendo/aplicando instrumentos, interpretando datos, circulando resultados/reapropiándose, etc.); 2) herramientas/dispositivos alternativos: el dibujo y el juego como herramientas diagnósticas y de intervención; el fotografiar no sólo como modo de registrar lo observado, sino también como modo de reconstrucción de la mirada del sujeto; escribir-narrar (narraciones de lxs investigadores y/o sujetos, ya sean escritas, orales, acompañadas de imagen visual/audiovisual, sonido, etc.); la experimentación artística propia o de otrxs (por ej: improvisación musical, uso experimental de nuevas técnicas en diversas áreas, etc.); la observación sistemática y análisis de la práctica o proceso artístico; dinámicas grupales (por ej: entrevistas grupales, talleres, espacios de debate); etc.

## **LA ESPACIALIDAD Y LA TEMPORALIDAD EN LA PEDAGOGÍA PARADIGMAS HÍBRIDOS EN LA EDUCACIÓN EN ARTES**

Alicia Filpe y Betiana Burgardt  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** espacialidad, temporalidad, pedagogía, arte, hibridación

### **Resumen**

La espacialidad y la temporalidad son dos dimensiones en disputa que impactan fuertemente en la construcción de subjetividades. Estamos atravesadxs por un contexto híbrido, donde confluyen la realidad y la digitalización de la existencia. Esta dicotomía produce naturalizaciones, contradicciones y angustia en una época de avatares y Estados que se diluyen.



María Ledesma —en un conversatorio en la Facultad de Artes de la UNLP— afirmó: «La educación para la ciudadanía digital sólo será posible si la educación otorga ciudadanía a la digitalidad» (Ledesma, 2022). Esta afirmación genera interrogantes: ¿Cómo construir comunidad territorial cuando en la digitalización de nuestras vidas se corren los límites extraterritoriales? ¿Qué sucede con el conocimiento situado e identitario? ¿Cuál puede ser la vinculación con los procesos pedagógicos en un tiempo efímero de inmediatez?

El contexto actual de nuestro país es abrumador, caótico y cruel. La «hibridación entre cuerpos y algoritmos» (Sadin, 2022) vuelve muy difícil construir comunidad en lo cotidiano. Los vínculos entre las personas se diluyen y fragmentan en una hiperactividad propia del capitalismo global, promoviendo el extractivismo que rige en nuestro tiempo y la enajenación que genera subjetividades narcisistas e individualistas.

El *phono sapiens* se consagra al instante, a las realidades momentáneas de vivencias que se van sucediendo y van desapareciendo. Desconoce el «despliegue de la existencia entera», ese despliegue que abarca el tiempo de vida comprendido entre la vida y la muerte, llenándolo de énfasis en el «sí mismo». (Byung-Chul Han, 2023, p.43)

Adherimos a esta afirmación que impacta fuertemente en la educación en general y en la educación en arte en particular: recuperar la importancia de la temporalidad como construcción pedagógica es imprescindible y vital ya que para crear e imaginar necesitamos tener tiempo para pensar.

Pero nos hallamos en una sociedad de agobio, en la que las personas están absorbidas por la voracidad del contexto; vivimos en medio del caos y las constantes reacciones defensivas que esto genera. Esto produce un vivir para sobrevivir, que es lo que se quiere imponer desde los poderes transnacionales a través del odio hacia lxs otrxs y la ausencia de pertenencia a patrias y territorios. En la actual situación, resulta muy difícil poder reflexionar, construir, transformar...

La soberanía argentina se nutre de las tramas sociales, culturales, identitarias y colectivas que fluyen y transforman continuamente el *ser* y *estar* en el territorio, pero ¿qué sucede con esta realidad extraterritorial y las fragmentaciones algorítmicas que genera?

Ante esta realidad, consideramos indispensable fortalecer las universidades públicas, ya que funcionan como «archipiélagos de resistencia» (Ledesma, 2022), generando conocimiento, reflexiones críticas y pertenencia. Resulta fundamental que las estrategias pedagógicas en el ámbito académico focalicen en este tejido social cada vez más corroído por la no-escucha y la hegemonización global, con el claro propósito de poner en cuestión y problematizar estos aspectos negativos, buscando alternativas posibles superadoras de esta realidad no deseada. El amor por un país y por el otrx que lo habita no es algo dado, es una construcción, y sostenemos que el arte es central en estas subjetivaciones afectivas; por esto necesitamos generar estrategias educativas que problematizan, tensionen y disputen esta realidad, para que otros espacios y tiempos sean posibles. Esa construcción es parte de nuestro trabajo como



docentes. Disputar sentidos es luchar contra los intereses egoístas que abogan por la destrucción, que intentan impedir una construcción colectiva más justa e igualitaria en nuestro país.

En este contexto, el rol docente se vuelve imprescindible: necesitamos habilitar verdaderos encuentros entre las personas, construir espacios y tiempos dialógicos, crear hechos poéticos que nos impacten en lo profundo de nuestras subjetividades, que estimulen el surgimiento de sentimientos de empatía por lo que les sucede a lxs otrxs. Es necesario conmover y conmover-nos. Adherimos a las palabras de Vir Cano (2021): «Conmoverse como un gesto radical de ruptura de la inmunidad, de la cerrazón anestésica a la que nos somete la pedagogía sentimental neo-ego-liberal, como un ejercicio afectivo de libertad» (p.19).

### **Referencias**

- Cano, V. (2021). *Borrador para un abecedario del desacato*. Madreselva.
- Han, B. C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder Editorial.
- Ledesma, M. (2022). Argentina. Ciudadanía digital para la educación; educación para la ciudadanía digital [Conferencia]. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Sadin, E. (2022). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.

## **LENGUAJES EN CRUCE. REVISANDO CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN LAS MÚSICAS POPULARES**

Paula Mesa  
(UNLP, FDA, LEEM)  
Argentina

**Palabras clave:** análisis del lenguaje musical, hibridación, tango

### **Resumen**

Desde hace más de 30 años desarrollo parte de mi actividad docente en la Facultad de Artes dentro del marco de la cátedra de Lenguaje Musical Tonal, llamada inicialmente Cátedra de Armonía, habiendo sido modificado su nombre según los períodos históricos abordados: Fundamentos Armónicos Contrapuntísticos, Armonía y Formas del Barroco-Clásico, Armonía y Formas Del Romanticismo-Impresionismo, etc.

Durante todo este período, junto a mis colegas hemos revisado el modo de abordaje de los contenidos, resignificado el campo de estudios al cual nos abocamos, ampliéndolo a los géneros musicales del siglo XX y de la actualidad. Repensamos nuestra propia formación entendiendo a la música como un lenguaje, produciendo contenido dentro del marco de los numerosos proyectos de investigación que llevamos adelante.



A lo largo de estos años, los problemas que fuimos afrontando se centraron principalmente en la necesidad de revisar las teorías tradicionales de análisis en las cuales fuimos formadxs. Estos marcos teóricos surgieron a partir del análisis de un grupo de obras canónicas compuestas por ciertos compositores centroeuropeos durante cierto período. Tal como ha sido mencionado en artículos anteriores publicados:

Lo que es interesante observar es que detrás de estas corrientes teóricas aún subyace esa dicotomía que se da entre concepciones analíticas basadas en la determinación de los materiales que construyen a una obra musical, aislados de sus niveles de significación y esos mismos materiales analizados en su inserción histórica y cultural, donde los significantes puedan ser percibidos a partir de sus diversas significaciones, en un juego de interacciones dinámicas con el mundo de la cultura a la que pertenecen (Balderrabano et al., 2010, p. 4).

Por estas razones, la necesidad de realizar esta revisión se fundamentó en el hecho de que entendemos a la obra como discurso en un contexto histórico determinado. Partiendo de estas ideas nos preguntamos ¿comprendemos de la misma manera al contra punto vocal de los corales compuestos por Bach si no observamos su origen en el canto luterano? ¿y a la obra del Cuchy Leguizamón sin profundizar en el cruce de lenguajes propuesto entre nuestro folklore y Satie? Por otro lado ¿podemos abordar el análisis de obras de tradición escrita de la misma manera que abordamos obras de tradición oral? El hecho de ampliar el repertorio, incorporando en forma sistemática el estudio de la música de masas, de las músicas populares y folklóricas, nos posicionó ante la necesidad de ampliar la mirada analítica a otras voces más actuales pertenecientes al campo de la musicología.

En el presente trabajo, me abocaré a presentar el análisis comparativo de dos versiones de una composición realizada por Eduardo Rovira en la década del 60 entendiendo a esta obra, en palabras de Juan Pablo González (2022), como un ejemplo de música popular autoral.

Considero necesario a su vez que, para poder desarrollar este análisis, la obra debe comprenderse en sus niveles sintácticos, observándola como un enfoque sistémico, pero a su vez debe poder contextualizarse en su momento histórico entendiendo su complejidad y su hibridismo, en términos de Néstor García Canclini (2002), al ser un discurso que cruza lenguajes de tradición centroeuropea con gestualidades del género tango.

Se parte entonces, tal como se establece en el programa de estudios de la materia, de entender al lenguaje:

[...] como un fenómeno de construcción simbólica social, una convención de sentido que se actualiza en cada momento histórico particular. Una forma de comunicación humana que nos conecta con la necesidad del «otro» para su realización. Este término nos relaciona directamente con la idea de lo discursivo, con el movimiento en el tiempo, con la idea de una cadena de sonidos articulados, pero también con una red de marcas escritas, con la necesidad de comprender su referencialidad metafórica en sus contextos históricos específicos (Universidad Nacional de La Plata, 2024, p. 2).

## Referencias

- Balderrabano, S., Gallo, A., & Mesa, P. (2010a). *El gesto musical*. Actas del II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. La Plata.
- Balderrabano, S., Gallo, A., & Mesa, P. (2010b). *Las formas musicales: hacia una resignificación de las concepciones analíticas tradicionales*. [https://www.academia.edu/92960243/Las\\_formas\\_musicales\\_hacia\\_una\\_resignificaci%C3%B3n\\_de\\_las\\_concepciones\\_anal%C3%ADticas\\_tradicionales](https://www.academia.edu/92960243/Las_formas_musicales_hacia_una_resignificaci%C3%B3n_de_las_concepciones_anal%C3%ADticas_tradicionales)
- Balderrabano, S., & Mesa, P. (2016). Reflexiones en torno a la gestualidad musical, su significación y función expresiva. *Actas de las VIII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- García Canclini, N. (2002). *Latinoamericanos buscando lugar en nuestro siglo*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- González, J. P. (2022). *Música popular chilena de autor. Industria y ciudadanía a fines del siglo XX*. Ediciones UC.
- Universidad Nacional de La Plata. (2024). *Programa de estudios de las materias Introducción al Lenguaje Musical Tonal y Lenguaje Musical Tonal 1*. Facultad de Artes.

## RELECTURAS DES-ESTEREOTIPANTES

### DIÁLOGOS Y RESONANCIAS DESDE EL CINE, LA ESCRITURA Y LA ENSEÑANZA

Juan Manuel Velis y Alicia Filpe  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** estereotipo, política estética, cine, escritura, guión audiovisual

#### Resumen

La ponencia se propone desplegar algunas reflexiones que se desprenden de las líneas de investigación en las que estoy trabajando actualmente. El eje principal que motiva la investigación se centra en la necesidad de pensar renovadas discusiones respecto a cierto extractivismo epistémico que nos lleva inconscientemente a esencializar, folclorizar y estereotipar la cosmovisión que pesa sobre el epíteto de lo latinoamericano en la representación cinematográfica. Los análisis que vengo desarrollando apuntan a jerarquizar exploraciones audiovisuales vernáculas y regionales que discuten este encorsetamiento formal desde su dimensión de política estética, en función de promover otras formas de apropiación situada de los universos simbólicos que habilita el cine, procurando asimismo atender a estas problemáticas desde la práctica docente y las metodologías de enseñanza en el marco de la carrera de Artes Audiovisuales de la Facultad de Artes (UNLP).

En esta línea, enfatizando la asunción de un posicionamiento político-poético en la investigación sobre cine, esta presentación se propone indagar en los resultados obtenidos a partir de una serie de encuestas y entrevistas semiestructuradas que



fueron realizadas durante el transcurso del año a estudiantes avanzadxs de la carrera. Vale aclarar que, en la confección y desarrollo de dichas encuestas, se hizo especial hincapié en estudiantes de la asignatura Guion 3, materia comprendida como bisagra dentro del tramo curricular estipulado por el Plan de estudios y que, a su vez, constituye el espacio de cátedra del cual surge originariamente el presente proyecto.

Algunas preguntas disparadoras que comprenden estas encuestas apuntan a reflexionar sobre, por ejemplo, qué piensan lxs estudiantes de Artes Audiovisuales cuando hablamos de cine latinoamericano; qué aspectos formales, estéticos y narrativos suelen ponderar al momento de decidir el visionado de una película; si atienden o no a estas variables a la hora de pensar proyecciones de puesta en escena desde la escritura, entendida ésta como instancia de planificación en los procesos creativos desarrollados en el marco de la carrera; entre otras. A partir de estas aproximaciones que las preguntas buscan poner de relieve, se resignifican ciertas discusiones que giran en torno al objeto de estudio principal: el estereotipo como lugar común en la representación, como constelación de sentido cristalizada y esencialismo generalizante (Hall, 2010). En la mayoría de las respuestas ofrecidas por lxs estudiantes, el tema del estereotipo no se manifiesta de un modo explícito sino más bien tácito, no-dicho, como si se tratase de una cuestión ya naturalizada a propósito de la representación del cine «de las periferias»: un criterio metodológico de análisis implícitamente instaurado como hegemonicó.

En este sentido, esta ponencia considera también la importancia del reenvío a casos situados que nos inciten a desviarnos (corrernos) de ese estado de naturalización, a (re) torcer la mirada y agitar perspectivas pedagógicas para incorporar en las clases y en nuestros trabajos. Me interesa hacer mención a producciones que ponderan la dimensión político-poética a la hora de pensar sus universos simbólicos y potencialidades de sentido, como el Trabajo de Graduación *La palabra dormida, el guión desde su carácter poético* (2019) de Julieta Cutta, o metodologías alternativas como los dispositivos pedagógicos que incorpora la cátedra de Guión 3 (videominutos y audiocuentos) para abordar a la escritura como instancia de proyección audiovisualizante (Moreno, 2020). Es decir: propuestas de análisis, enseñanza y producción des-estereotipantes.

Desde este posicionamiento, y en sintonía con los lineamientos que pueden observarse en los programas didácticos de las materias que componen la carrera de Artes Audiovisuales de la Facultad, comprendemos a lxs estudiantes de artes como sujetos políticxs. Sin embargo, esta dimensión no está exenta de tensiones en lo atinente al análisis concreto de casos, producciones, reflexiones o procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la cuestión de la política estética se presenta como una variable fundamental que merece renovadas problematizaciones para indagar a la luz de los procesos creativos que forman parte de esta Facultad que conjuntamente habitamos y llenamos de sentido.

## Referencias

- Cutta, J. (2019). *La palabra dormida, el guión desde su carácter poético* [Tesis de grado, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112646>
- Hall, S. (2010). El espectáculo del 'otro'. En F. Cruces & B. Pérez Galán (Comps.), *Textos de antropología contemporánea* (pp. 75-94). UNED.



Moreno, P. (2020). *El guión moderno, un juego de escritura audiovisualizante* [Tesis de grado, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107403>

## **FORMAR PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES ENTRE LAS INTENCIÓN EDUCATIVAS Y LA COMPLEJIDAD DEL AULA**

Patricia Belardinelli y Alejandra Catibiel (UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, formación, artes visuales, prácticas docentes

### **Resumen**

Las transformaciones operadas en el campo del arte, particularmente en lo que hace al lugar clave que ocupa para interpretar el mundo y en su consideración como campo de conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido (José María Barragán, 1997; Kerry Freedman, 2006; Ana Mae Barbosa, 2022) son contempladas en la Ley de Educación Nacional 26.206, en los Diseños Curriculares de la obligatoriedad, en la reformulación de los enfoques pedagógicos y didácticos. Sin embargo, a pesar de la consolidación de un corpus teórico y el estatuto alcanzado por el arte, aún se observa un escaso impacto en las aulas, quedando relegada y devaluada la importancia de la educación artística para la formación integral de las niñezes y las adolescencias. Para Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza - cátedra A, de la Facultad de Artes de la UNLP esta problemática constituye un motivo de estudio y reflexión en la formación de profesores en Artes Plásticas e Historia de las Artes Visuales.

Detrás de esta cuestión, existe un conjunto de situaciones, algunas de las cuales fueron tomadas por el equipo docente, para llevar adelante una investigación entre los años 2022 y 2023, en el marco del Programa de Investigación Bianual en Arte (PIBA), con el objeto de profundizar el análisis del estado de la enseñanza de las artes visuales en instituciones de niveles primario y secundario de gestión estatal de la ciudad de La Plata y su relación con la formación docente desarrollada en el nivel superior universitario. Como se ha señalado, persiste una tensión sustancial entre la normatividad curricular y los espacios de concreción docente (Salinas Fernández, 1997).

Desde el paradigma interpretativo, se realizó un análisis con un enfoque cualitativo que pone el énfasis en el interjuego dialéctico entre los significados que los actores — docentes y alumnos — confieren a la enseñanza de las artes visuales y la interpretación que realiza el investigador sobre saberes y prácticas. Para ello se examinaron, por un lado, planificaciones, registros de observaciones áulicas, producciones de alumnos e informes de docentes<sup>11</sup>. Por otro lado, los testimonios de directivos, inspectores, profesores y estudiantes<sup>12</sup> resultaron aportes sustantivos para revisar los saberes didácticos que requieren conocer y construir los futuros egresados. En tal sentido, los

<sup>11</sup> Se relevan y analizan 30 planificaciones y 146 registros de observaciones de clases de los niveles inicial y primario.

<sup>12</sup> Se entrevistaron 7 equipos directivos, 30 docentes y 191 estudiantes de los niveles primario y secundario.

aportes de los profesores dan cuenta del conocimiento de las normativas vigentes y de los sentidos de la educación artística en la escolaridad obligatoria. Mientras que, al indagar en el recorrido disciplinar de los estudiantes y la importancia que tiene en su formación, se observa que, en general, refieren al desarrollo creativo y al entretenimiento a través de actividades que ponen el acento en las habilidades técnicas.

Los resultados de la investigación avanzan sobre las representaciones y sentidos que los diversos sujetos le otorgan a las artes visuales en el ámbito escolar, y que posibilitan identificar tensiones y tradiciones entre las diferentes variables que atraviesa su enseñanza.

La formación del profesorado tiene una ineludible responsabilidad: debe enseñar a enseñar desde los inicios. No se trata solo de contenidos disciplinares, se requiere de saberes institucionales, conocer quiénes son los niños, adolescentes y adultos que transitan los establecimientos educativos, cuáles son sus consumos culturales, cómo entablar vínculos con los estudiantes y con los «otros» de la comunidad educativa, prepararlos para la inmediatez del aula cargada de situaciones emergentes que, en gran parte, no responden a lo planificado y para acompañar las trayectorias de alumnos que distan de ser continuas y completas. Múltiples desafíos a nivel de construcción y de posicionamiento sobre el arte, la enseñanza y el compromiso político, social y ético profesional. La respuesta al interrogante de cómo se enseña a enseñar, en apariencia sencilla, requiere, además de lo enunciado, reparar en la manera en que una sociedad entiende la educación y su función. Estas y otras situaciones ponen a los formadores en alerta ya que no es posible omitir que los efectos de estos resultados no recaen solamente en los futuros profesores, recalcan en los alumnos.

En síntesis, se siguen poniendo en evidencia matices y contradicciones, distancias entre definiciones de política educativa, relatos y desempeños que ponen en riesgo la posibilidad de impulsar prácticas democráticas favorecedoras de un pensamiento revolucionario. Es imprescindible continuar trabajando por la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes para construir una mirada del mundo más humana, habitable y poética que apunte hacia el pensar colectivo. En especial, en este tiempo.

## Referencias

- Barbosa, A. M. (2022). Abordaje triangular en la enseñanza de las artes y la cultura visual. En A. M. Barbosa (Ed.), *Arte/Educación. Textos seleccionados* (pp. 141-154). CLACSO, Universidad Nacional de las Artes.
- Barragán, J. M. (1997). Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. En A. López Bargados, F. Hernández & J. M. Barragán (Eds.), *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía* (pp. 149-172). Ed. Angle.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la visa social del arte*. Octaedro.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006.
- Salinas Fernández, D. (1997). Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz.

## SILLA BLANCA UNA ESTRATEGIA PARA LA CLASE DE ARTES VISUALES

Julia Cortese Clelia Cuomo y Francisco Viña  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** artes visuales, enseñanza, actividad, forma, forma poética

### Resumen

Esta ponencia busca reflexionar en torno a una actividad llevada a cabo en la cursada de la materia Lenguaje Visual cátedra 2B de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Está planteada como una primera aproximación al abordaje de las formas de representación y sus posibles maneras de materializarse, con la intención de llegar a los conceptos a partir de la praxis.

Su desarrollo comienza la clase previa, con la consiga: «Para la próxima clase deberán concurrir con la imagen de una SILLA BLANCA. Puede ser una representación o una silla real y concreta. La misma puede materializarse en la bidimensión o en la tridimensión. Algunos ejemplos: fotografía, ilustración, pintura, bordado, grabado, modelado, objetos decorativos, etcétera. La imagen puede ser el resultado de un hallazgo, de algo comprado, fabricado –en este caso, la materialidad también será decisión de la o el estudiante– prefabricado, etcétera. El tamaño de la escala también es de libre elección. Será de carácter obligatorio el traer una imagen por persona».

El día en que se realiza la actividad, se modifica la organización espacial del aula del aula: se reúnen en el centro todas las mesas como una única superficie que cumplirá la función de soporte de exhibición de las sillas. Este inicio de clase, que propone la puesta en común de la totalidad de los trabajos, apela a un momento de reflexión y contemplación, previo a cualquier comentario.

Luego se realizan preguntas generales, como: ¿qué estamos viendo?, ¿qué pueden observar? Pueden parecer fáciles de contestar, pero intentan ir más allá de la obviedad de responder a que son sillas blancas, ya que se entiende que las y los estudiantes han desarrollado —en contenidos/unidades anteriores— terminología referida a otros elementos del lenguaje visual. Se intenta que identifiquen, por ejemplo, cuáles han sido realizadas mediante usos convencionales de los materiales o no, asociaciones con ámbitos funcionales —hogar, oficina—, vinculaciones con distintas épocas.

Un rasgo de esta actividad es que permite evidenciar la importancia que tiene trabajar concretamente con el material y no quedarse en el plano de las ideas —esto sería que la o el estudiante cuente verbalmente lo que quiere hacer—. Cuando se dice «blanco» en abstracto, surge una representación mental que difiere en cada interpretación y que es imposible asimilar si no es visible. Cada tonalidad blanca será distinta dependiendo de los materiales y modos de constituir ese color.

Todas las respuestas y comentarios hacen posible trazar algunas clasificaciones que, vistas en su conjunto y a partir de elementos analizados, llevan a reflexionar en posibles formas de representación de un mismo tema.



Este análisis, que inició a partir de una imagen común, permite comenzar a distinguir las particularidades que se presentan y que, finalmente, constituyen la generalidad de la forma. Por ejemplo, la escala es uno de los elementos principales portadores de significación a la hora de definir la forma. Esta determina la manera en que la imagen debe ser abordada en relación con la corporeidad del espectador. La amplitud de su variación puede ir desde lo diminuto hasta lo monumental. Esta relación está estrechamente vinculada con los distintos emplazamientos y requerimientos técnicos que surjan a partir de estas decisiones compositivas. El material también será esencial a la vez que será trabajado recíprocamente con la escala y el emplazamiento. En simultáneo, el procedimiento orientará estos vínculos.

Como cierre de la clase, se dedica un momento a la diferenciación de las formas en las que estas sillas fueron representadas. En este punto se atiende a la importancia de los distintos sentidos que habilita un material determinado con relación a una forma de representación concreta. Cada manera establece un contrato espectatorial desde un punto de vista más convencional o a partir de rupturas con lo establecido. En síntesis, surgirán distintos efectos de extrañamiento en relación con lo que la forma de representación proponga.

El montaje final concluirá la propuesta poética y la nueva metáfora visual, de las que se desprenden distintas significaciones e interpretaciones. Las decisiones que surgen del proceso de producción parten de la consideración de un tema o una serie de conceptos –en ocasiones es el material mismo el que funciona como disparador–, aquello que se quiere contar. Los mismos pueden ser abordados desde una infinidad de puntos de vista los cuales serán producto de afecciones personales, subjetivas y contextos diversos.

## LECTURA MUSICAL Y ONTOLOGÍA DE LA PARTITURA UNA LAGUNA CONCEPTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA NOTACIÓN MUSICAL

María Inés Burcet y Favio Shifres  
(UNLP, FDA, LEEM)  
Argentina

**Palabras clave:** partitura, notación musical, lectura musical, guión de acción, sistema externo de representación

### Resumen

La partitura es un sistema de representación de la música de gran complejidad. A lo largo de la historia ha sabido desempeñar funciones diversas en diferentes ámbitos de la vida musical, abordándose de modos diversos tanto en la vida musical de las distintas sociedades como en la pedagogía musical.

La complejidad del sistema no tiene que ver solamente con la cantidad de elementos que contiene y con la cantidad de atributos que estos representan, sino también con los numerosos usos de los que es objeto y con los fines que persigue. De esto se desprende la dificultad que existe para describir los rasgos de lo que se podría



considerar un desempeño experto y en función de ello señalar niveles de dominio y derivar estrategias didácticas acordes.

Es posible esquematizar la complejidad planteada señalando dos grandes vertientes conceptuales desde las que se aborda la notación musical. Por un lado, la partitura es vista como un guión para la acción (Lehmann y Kopiez, 2016). Esta ontología está fundamentada en los usos generalizados de la notación musical como recurso de conservación de la música y presupone un tipo de lectura oralizada. Aquí, el lector es un intermediario entre la idea escrita y el receptor final de esa idea —el oyente—. Dicha intermediación consiste básicamente en la puesta en acción de mecanismos de traducción de lo escrito —lenguaje escrito— al sonido.

Es posible que el criterio más importante para evaluar el dominio de esta lectura sea el de fluidez. Para entender la importancia de este dominio, es necesario comprender el compromiso de la notación musical con una determinada regulación temporal. En ese sentido, la notación musical impone restricciones de regulación temporal más estrictas que cualquier otro sistema de escritura. Se considera que una buena lectura es aquella que se realiza en tiempo real, regulando ajustadamente las relaciones temporales tal como lo prescribe la partitura. El segundo criterio es el ajuste a las alturas que están prescritas en la partitura —siempre en tiempo real—.

Las prácticas pedagógicas vinculadas a esta ontología describen mejor la función. La más importante es la del solfeo. Esta perspectiva de abordaje de la partitura acepta que es necesario ir más allá de la partitura, para comprender —y transmitir— su sentido. Reconoce, así el límite de la partitura al conjunto de instrucciones para la acción.

Por otro lado, una segunda ontología de la notación musical es la que la entiende como un sistema externo de representación (Martí, 2019), en el que ciertos conceptos musicales son representados a través de marcas en un espacio bidimensional. Aunque puedan representar aspectos o problemáticas del tiempo, los sistemas externos de representación no dependen de una regulación temporal definida para su uso. Por ello, su dominio no está restringido por limitaciones temporales. Nótese que, de acuerdo con esta ontología, la partitura representa ideas musicales, y no instrucciones para la acción.

La perspectiva de la partitura como sistema externo de representación es más reciente, tanto en la vida musical como en la pedagogía. Se comienza a configurar en las prácticas de adquisición de la notación musical recién a partir de las primeras décadas del siglo XX con los enfoques de lectura y escritura musical centrados en la percepción y el reconocimiento auditivo de relaciones musicales tales como intervalos, funciones armónicas, etc. Estos abordajes asumen que el sistema de notación musical se podrá adquirir una vez que las relaciones entre sonidos que se pueden establecer en la música se identifiquen conceptual y auditivamente. El automatismo en este reconocimiento es la base de la fluidez procurada en la lectura.

Estos enfoques asumen una visión muy limitada de las ideas representadas en la partitura. En esta ponencia sostenemos que el dominio de la notación musical es el resultado de una relación dialéctica entre los usos que el lector hace de ella guiados



por objetivos pragmáticos. Proponemos un dominio de su uso que está guiado por su comprensión pragmática, sintáctica, semántica y expresiva. Esto tiene importantes ventajas: 1) garantiza la fluidez, más allá de deslices y errores momentáneos; 2) brinda mayores recursos de monitoreo y corrección en la lectura; 3) la lectura adquiere el interés por sí misma, porque permite ir revelando el contenido musical —lectura comprensiva—; 4) a partir de lo anterior se desarrolla un modelo de músico autónomo, diferente de lo propuesto por las pedagogías tradicionales.

### Referencias

- Lehmann, A. C., & Kopiez, R. (2016). Sight-reading. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 344–351). Oxford University Press.
- Martí, E. (2019). *Representar el mundo exterior: La adquisición infantil de los sistemas externos de representación* (Vol. 143). Antonio Machado Libros.

## SOBRE EL SENTIDO FORMATIVO EN HISTORIA DE LA MÚSICA APORTES PARA REDUCIR LA BRECHA ENTRE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA

Martín Eckmeyer (UNLP, FDA, IPEAL) y Maia Barsanti (UADER, FHAYCS, Escuela de Música)  
Argentina

**Palabras clave:** historia de la música, educación musical, didáctica de la historia de la música, música latinoamericana, sur global

### Resumen

Más allá de casos aislados, existe una brecha entre la investigación en música y las propuestas de cátedra de historia de la música, especialmente en el nivel superior. El espacio curricular de historia de la música ha sido caracterizado por los especialistas como uno de los más conservadores e inmunes al cambio (Carabetta, 2008; Aharonián, 2000), junto a la preservación de las formas didácticas más combatidas por la pedagogía. Estas razones promovieron que la historia de la música haya sido erradicada de la formación musical en todos los niveles de la educación obligatoria, que orientando su currícula hacia la percepción y la producción, han creído posible —y hasta deseable— prescindir de la historicidad musical, sus sentidos y aportes a la formación de cualquier ciudadano.

¿Es esto producto de una naturaleza de la historia de la música, o en realidad es expresión de un modelo epistemológico y didáctico tan anacrónico como resistente?

Mientras en las aulas superiores la historia musical se convirtió en un repositorio de repertorios canonizados y desaparecía sin que nadie la extrañase de las aulas para todas y todos, la investigación musicológica desplegaba en sus reuniones una crítica radical hacia las nociones que convirtieron a la historia de la música en la némesis de la pedagogía musical. Pero sus resultados nunca llegan a las aulas.



En este trabajo buscaremos fundamentar que existe una clara necesidad de actualización simultánea de las perspectivas teóricas y de las didácticas para las clases de historia de la música del nivel superior. Y que no solo podemos, sino que debemos incorporar urgentemente en las propuestas de cátedra los avances de la investigación musical contemporánea.

El síntoma es evidente en los programas de la asignatura presentes en gran parte de las instituciones de formación musical. Allí relevamos que persiste un núcleo temático que tiene más de medio siglo. De forma exploratoria hemos dado cuenta de esta situación en otras investigaciones (Eckmeyer, 2014), y otros colegas se han hecho eco de esto (Fornaro Bordolli, 2019). Una década después podemos afirmar que lejos de cambiar, el panorama tiende a consolidarse. Esto conlleva a la permanencia de un positivismo historiográfico (Kerman, 1985) totalmente fuera de época, acompañado de un armónico-centrismo (Eckmeyer, 2018) y un grafocentrismo que orienta la asignatura hacia la escritura de partituras y el uso diferencial de las estructuras funcionales armónicas (Cook, 2001). Aun sin proponérselo, esta reproducción resulta en un racismo epistémico (Grosfoguel, 2008) y un occidentalocentrismo (Dussel, 2007), sesgos absolutamente inaceptables hoy en cualquier otra disciplina.

A partir de nuestra experiencia en las asignaturas de *Historia Social y Política de las Músicas* de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, nos atrevemos a proponer algunas alternativas: primero, el centro del mundo debe desplazarse, a partir de un locus descentrado de escucha histórica en sentido dusseliano; esto conlleva abandonar las periodizaciones convencionales, basadas en el estilo, categoría del mercado musical moderno/colonial, útil para producir valor de cambio pero inútil desde un sentido histórico descentrado. Así se produce un cambio en la concepción sobre la naturaleza del hecho musical, yendo de lo escrito/estructural a lo sonoro/actancial, trabajando con el concepto de musicar (Small, 1999) y sus ideas afines (discrepancias participatorias (Keil, 2001), espacio social de producción musical, materialidad y fonética (Prudencio, 2001), etc.

Pasar de una concepción escrita y grafocéntrica a una sonora: la historiofonía, que designa como acústicas tanto a las fuentes de la historia como al resultado de la investigación, que puede/debe también sonar. La selección de las músicas a estudiar en esta historia otra, debe modificarse radicalmente, incorporando plenamente las variables formas del musicar del Sur Global y el Mundo Popular Subalterno (De Martino, 2008), y fundamentalmente el momento curricular en que se estudian y el tiempo que se dedica a cada una, en términos de cosmonhistoria (Navarrete, 2021) y cronopolíticas (Ramírez, 2020). Todas las músicas de la mayor región global, el Sur, no usan partituras, no reconocen diferencias entre compositor e intérprete ni público, y no priorizan la estructura por sobre el devenir sonoro. Parten de la acción en el espacio social, la memoria oral histórica, la composición momentánea y la materialidad sonora, entre muchos otros factores que debemos producir como emergentes (Santos, 2014) para descolonizar la historia de la música y devolverle su sentido formativo y pedagógico.

## Referencias

- Aharonián, C. (2000). *Conversaciones sobre música, cultura e identidad*. Ediciones Tacuabé.

- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Maipue.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano*. Alianza.
- De Martino, E. (2008). *El folclore progresivo y otros ensayos*. Museu d'Art Contemporani.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Siglo XXI.
- Eckmeyer, M. (2014). Entre la música de las esferas y la sordera del genio. En *Actas de las 6º Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Eckmeyer, M. (2018). «El que se mete con mi barrio me cae mal». Alternativas analíticas a la estandarización en música popular. *Clang*, (5), e005. <https://doi.org/10.24215/25249215e005>
- Fornaro Bordolli, M. (2019). La enseñanza de historia de la música en América de habla castellana: desafíos teóricos, estrategias en el aula. En M. Vermes & M. Holler (Eds.), *Perspectivas para a pesquisa e o ensino em história da música na contemporaneidade*. ANPPOM.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, (9), 199–215.
- Keil, C. (2001). Las discrepancias participatorias y el poder de la música. En F. Cruces et al. (Eds.), *Las culturas musicales* (pp. 261–272). Trotta.
- Kerman, J. (1985). *Contemplating music: Challenges to musicology* [Contemplando la música. Desafíos a la musicología]. Harvard University Press.
- Navarrete Linares, F. (2021). *Cosmopolítica y cosmohistoria: Una anti-síntesis*. Sb Editorial.
- Prudencio, C. (2001). Conceptos y rasgos de la música de las comunidades de los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí [Transcripción de conferencia magistral]. *Jornadas de Música Contemporánea*, Facultad de Bellas Artes, La Plata, Argentina.
- Ramírez Gallegos, R. (2020). Ucronías para la vida buena. *Estudios Críticos del Desarrollo*, 10(18), 175–211.
- Santos, B. de Sousa (2014). *Epistemologías del sur*. Akal.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, (4).

## **FORMACIÓN DOCENTE, ENSEÑANZA, MÚSICA E INFANCIAS UN ESTUDIO DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO DERECHO (LEN N° 26206)**

Andrea Cataffo, Verónica Barcena y Nuria Ali  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** formación docente, enseñanza, música, infancias, educación musical como derecho

## Resumen

El presente estudio se desarrolla en el marco de cátedras de formación docente con eje en la enseñanza de la música en las infancias de la Facultad de Artes de la UNLP. Se sustenta en las definiciones políticas educativas y curriculares nacionales<sup>13</sup>. Las mismas postulan a la Educación Artística como derecho y parte constitutiva de la educación común y obligatoria de relevancia social y cultural para la actuación ciudadana. Asimismo, la enuncian como campo específico de conocimiento para la construcción y apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad y, al mismo tiempo, pensar otras realidades posibles, para que todos puedan reconocerse con sus diferencias sin reproducir las desigualdades y logren un acceso más justo y equitativo a los saberes y producciones culturales, materiales y simbólicas (Res. 111/10, 2010). A la vez, reconocen al docente como un sujeto político, social y cultural que debe posicionarse frente al arte y la cultura, su producción, transmisión y transformación en diversos contextos (MEN, 2009).

Centra en la premisa que la formación docente inicial en arte - música, es una instancia nodal para la toma de posición pedagógica - didáctica, apuntando a la redefinición de la hipótesis de enseñanza de la música y su materialización desde enfoques que tiendan a la ruptura de las tradiciones instaladas en la educación obligatoria. Tradiciones que, a modo de supuesto, consideramos aún despliegan en el escenario educativo toda una trama de formación docente y de enseñanza de la música en las infancias que materializa a la práctica educativa de manera netamente reproductora, como *paradigma selectivo* (Mardones & Cataffo y otros, 2014). Desde esta línea de pensamiento nos interrogamos: ¿Cómo construir en las instancias de formación docente inicial o de grado nuevas maneras de mirar y formarse en la enseñanza?; ¿Qué revistar?; ¿Qué cuestiones pedagógicas, disciplinares y del sujeto que aprende requieren ser redefinidas en la enseñanza de la música hacia otros modos que posibiliten a las infancias la producción de sentido en tanto *sujetos de derechos*? A partir de allí, indagamos la construcción del conocimiento profesional docente en arte - música: biografía escolar - formación docente de grado - socialización laboral; la relación docente con la música como objeto de saber y saber a enseñar; las representaciones de infancia y sus implicancias en la enseñanza; la enseñanza de la música, su conceptualización y reflexión en y sobre la práctica; la selección y definición de los contenidos, la planeación como hipótesis y su formalización.

Desde un cuadro teórico y metodológico que articula trabajo y formación (Pastré, 2011) y a partir de una muestra que abarca a estudiantes de la carrera de Educación Musical de la FDA - UNLP y docentes de música en actividad en la educación inicial y primaria, se observa que:

- los/las estudiantes, portan una matriz reproductiva propia del *paradigma selectivo* en lo que refiere a las conceptualizaciones de la música y las representaciones de infancias. Los procesos reflexivos que se despliegan y emergen a partir de intercambios entre estudiantes y docentes en situaciones de práctica musical y de enseñanza de la música, marcan una tendencia que conlleva a la problematización

13 Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006); Res. 111/10 (2010) "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional" y "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística" INFN – ME de la Nación (2009).

epistémica sobre: la música como objeto de saber a enseñar; la producción musical, infancias y enseñanza propiamente dicha.

- los/las docentes de música manifiestan una tendencia a adquirir en las instancias de formación docente inicial una matriz de pensamiento pedagógico y didáctico que porta conceptualizaciones de música y enseñanza en las que subyace una marcada tendencia a una mirada de tipo instruccional, de selección instrumental, acrítica y descontextualizada de los saberes musicales a enseñar como «saberes dados», los contextos y destinatarios. Asimismo, la generación de espacios de intercambios y socialización profesional se visibilizan como punto de ruptura de las tradiciones instaladas a modo de *habitus*. Ello da cuenta que la posición docente se asienta y construye desde una doble dimensión: subjetiva y social en cuanto a la conceptualización de la relación entre el saber disciplinar y el saber a enseñar y la articulación entre producción musical, infancias y enseñanza.

A partir de los resultados alcanzados, consideramos necesario ampliar el estudio hacia la configuración de un cuerpo de conocimientos que aporte a la construcción de un modelo de docencia como profesión de la enseñanza de música en las infancias que, desde un paradigma crítico reflexivo, promueva la generación de propuestas de Educación Artística como derecho y de Arte como conocimiento.

### Referencias

- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución CFE N.º 111/10 - Anexo: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación. 25 de agosto de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Serie recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares profesorado de educación artística* (1a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Mardones, M., & Cataffo, A. (2014). La secundaria de arte en el sistema educativo argentino: Educación artística y obligatoriedad en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206. *Arte e Investigación*, (10), 123-128.
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional: Un punto de vista sobre la formación y profesionalización. En *Educación, ciencia y sociedad (Competenza e professionalità: Education Sciences & Society)*.

### TODAS LAS VOCES, TODAS. NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE UNA HISTORIOFONÍA ASUNTIVA

Marianela Maggio, Lautaro Casa e Irene Rodríguez  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras claves:** historiofonía asuntiva, sur global, musicar, educación musical, praxis musical situada

## Resumen

El desarrollo de propuestas de enseñanza musical en torno a historia de la música que se erigen desde una epistemología situada y diferente a la tradición positivista y afirmativa (Eckmeyer, 2019), supone abandonar la sujeción colonial de ciertas prácticas de enseñanza académica que han sido cristalizadas en los espacios de formación específicos en nuestra región a lo largo del tiempo.

En este sentido, desde la cátedra de Historia de la Música I de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, entendemos que las propuestas no sólo deben ahondar en el enfoque disciplinar, sino en el marco de la formación pedagógica de futuros profesionales de la enseñanza musical, por lo que nos proponemos profundizar y reflexionar en conjunto acerca de estas cuestiones.

Basados en el supuesto de que una mera *revisión bibliográfica* es insuficiente y mucho menos capaz de un cambio profundo que traiga acompañado *per se* nuevas estrategias y aprendizajes, es que nuestra propuesta incluye la producción no solo de materiales multimedia, sino de una modificación en las situaciones de enseñanza que los acompañan y recuperan la particularidad de una praxis situada vinculada a estas ocasiones musicales del Sur Global.

Una versión diferente, insurrecta en la metodología de aprendizaje, un mundo al revés (Bajtín, 2005) de la historia, del canon, de la cronología del tiempo, del tiempo destinado a otros saberes y musicares por fuera del marco europeo tradicional (Small, 1989). En esa línea, diversas propuestas de enseñanza de la cátedra se centran en considerar lo referido a los saberes procedimentales y a diferentes modos de acceso al conocimiento propios del aprendizaje musical entre los que destacan la composición, la audición, la ejecución y la improvisación (Stuble, 1992). Los trabajos de producción musical grupal se desarrollan recuperando distintas dimensiones del musicar, vinculados a prácticas de las culturas matriciales de latinoamérica y de la antigua ruta de la seda, entre otras ocasiones musicales que se abordan como antecedente del presente musical de nuestra región. Las actividades, se centran en la práctica musical como una manera de acceder a los aspectos sociales e históricos conflictivos que rodean los musicares estudiados. Estas instancias sitúan a los estudiantes ante repertorios disímiles y favorecen la interacción y el aprendizaje colaborativo así como la interacción con los contenidos de la cursada desde las dimensiones antes señaladas, considerando un aprendizaje holístico y no fragmentario sobre ciertos aspectos que generalmente aparecen atomizados en las propuestas tradicionales de enseñanza.

La transformación de las herramientas de análisis también precisa de un cuerpo de conceptos que aplican a los parámetros sonoros y de construcción de músicas otras; conceptos como los que Cergio Prudencio (2001) diseña para explicar los fenómenos que describen a la música de las tropas del altiplano andino, o como las discrepancias participatorias que describe Charles Keil (2001) para diversas formas del musicar popular, entre otros.

Resulta necesario hallar y diseñar nuevas formas de concebir, de planificar y de ejercer la evaluación de los saberes implicados, que estén enfocadas en el recorrido, en el trayecto de formación de los estudiantes, estableciendo insumos e indicadores de

una evaluación cualitativa a partir de rúbricas, grillas y retroalimentaciones para la promoción de nuevos aprendizajes. En ese sentido, se generan diferentes instancias de participación y evaluación como los trabajos en formato de foros en línea donde el aprendizaje se va produciendo con el devenir discursivo de las participaciones y construyéndose en la interacción entre los estudiantes y los docentes.

En el presente trabajo compartiremos modos de secuenciación de contenidos que persiguen como objetivo una propuesta histórico musical que permita modos de trabajo distanciados de la perspectiva musicológica afirmativa, junto a diversas situaciones de enseñanza que acompañan y recuperan la particularidad de una praxis situada, *asuntiva* (Zea, 1986) vinculada a ocasiones musicales del Sur Global que enriquecen el acervo cultural de estos futuros docentes.

### **Referencias**

- Bajtín, M. (2005). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cusicanqui, S. (2010). *Rivera Ch'ixinakak utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Eckmeyer, M. R. (2019). La historia de la música como cultura afirmativa. Variaciones musicales sobre Herbert Marcuse. *Arte e investigación*, (15). <https://doi.org/10.24215/24691488e018>
- Eckmeyer, M. R. (2021). Una musicología zombi. Ponencia presentada en Congreso Internacional: La Constitución de las Disciplinas Artísticas. Formaciones e Instituciones (La Plata, 14 y 15 de noviembre de 2019).
- Keil, Ch. (2001). Las discrepancias participatorias y el poder de la música. En F. Cruces et al. (Eds.), *Las culturas musicales* (pp. 261-272). Ed. Trotta.
- Prudencio, C. (2001). Conceptos y rasgos de la música de las comunidades de los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí. Charla en las Jornadas de Música Contemporánea, Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación: Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Alianza Editorial.
- Small, C. (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, (4). [Transcripción de conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Benicàssim, 1997].
- Stuble, E. V. (1992). Fundamentos filosóficos. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning*.
- Zea, L. (1986). *América Latina en sus ideas*. Siglo XXI Editores.

### **ENSEÑANZA DEL GUIÓN EN LA ACADEMIA DESAFÍOS, EXPANSIONES Y APROPIACIONES**

Camila Bejarano Petersen, María del Carmen Cirigliano y Lisandro Moriones  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, guión, expansiones

### Resumen

En el campo de la realización y producción audiovisual, el guión y los pretextos vinculados a la escritura de un proyecto constituyen una dimensión compleja, atravesada por lógicas y criterios que no son homogéneos ni atemporales. Así, si bien es posible reconocer modalidades dominantes en ciertos períodos, regiones o los llamados segmentos del mercado, la diversidad de escrituras guionísticas amerita un abordaje que nutra, desde la academia, el análisis y sistematización de dicha complejidad. En nuestro caso, además, vinculado al objetivo de enseñar a escribir guiones partiendo de obras previas, dinámica que habitualmente se conoce como adaptación o, bien, como transposición (nuestra perspectiva).

En tal sentido, el presente trabajo recupera una memoria sintética y analítica de las estrategias de trabajo y evaluación que desarrollamos en el espacio de Guión 3, Carrera de Artes Audiovisuales, Facultad de Artes (FDA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con el objetivo de poner en diálogo premisas pedagógicas, aspiraciones artísticas y conocimiento de las condiciones del campo profesional.

De las premisas pedagógicas señalamos: a) una perspectiva emancipadora (Freire 1985; 1993) que privilegia la praxis (el vínculo entre teoría y práctica); b) el rol protagonista de las y los estudiantes; c) el privilegio de lo colectivo (o dinámicas que permiten la basculación entre lo individual y diferentes modalidades de lo grupal y lo colectivo); d) una concepción procesual de la escritura y de la evaluación.

En tanto que las premisas artísticas, en relación con las pedagógicas, se vinculan al despliegue de una metodología para la escritura de guiones y pre textos que parten de una lógica transpositiva (no adaptativa) (Wolf, 2001; Vanoye, 2012; Bejarano Petersen, 2008; Reynauld, 2012). Esta perspectiva establece algunas aperturas al proceso de escritura, partiendo de que habilita a cada grupo elegir, definir y argumentar el tipo de relación entre la obra fuente y el proyecto audiovisual (perspectiva emancipadora opuesta a la adaptativa). En tal sentido, la asunción transpositiva despliega la posibilidad del rol activo de los estudiantes (por ejemplo, la construcción de la lectura conjunta sustituye a la de esencia o fidelidad); la dimensión procesual (el guión como resultado de múltiples instancias de escritura que excede a la palabra escrita); la comprensión del análisis como parte de la escritura (articulación entre teoría y práctica) (Bejarano Petersen, 2011; Cirigliano, 2022). Es decir, que no se parte de postulados vinculados a la idea de fidelidad o traición a la obra fuente, sino de la propuesta de construir lecturas, desplegar procesos de apropiación-creación que se acuerpen en producciones textuales.

En el terreno de dichas decisiones estéticas, nuestra perspectiva toma distancia de enfoques prescriptivos, tanto de la escritura del guión como de la escritura a partir de obras previas. De modo que los postulados pedagógicos articulan con premisas estéticas opuestas a lo que Coqueline (2012) define como teorías cominativas. Y, al mismo tiempo, interpela la dimensión lúdico-creativo como parte central de la estrategia dado que consideramos la importancia de que el trabajo opere en diálogo con la exploración (alejarse de las recetas) y el disfrute. Ésto no es tan simple, porque la escritura puede devendir en un proceso penoso, costoso e incluso engorroso. Pero ciertas apuestas y estrategias pueden activar trayectos en los que la escritura devenga

placentera, colectivamente inteligente e incluso, permitiendo que un trabajo, una entrega expandan saberes significativos, porque los aprendizajes se inscriben en el cuerpo como experiencias disponibles para otras escenas y otros tiempos de escritura.

Por último, desde Guión 3 abrimos el juego a la dimensión profesional. Se trata de todo un desafío, puesto que no podemos enseñar a escribir guiones sin considerar contextos profesionales en los que esta tarea podría habilitar profesiones. Pero, al mismo tiempo, se trata de no sucumbir a lógicas del mercado que, muchas veces, se caracterizan por la homogeneización, por la sobre exigencia de productividad o bien, por la acotación a criterios narrativos y estéticos dominantes que se proyectan como los naturales o únicos (como la idea —en el campo del cine— de la narratividad fuerte como la única alternativa). En el equilibrio complejo, entre perspectiva crítica y diálogo con el campo profesional, nuestra tarea docente se plantea la necesidad de recuperar rasgos y condiciones de la escritura en el campo profesional, habilitando a su vez, un anclaje crítico.

### **Referencia**

- Bejarano Petersen, C. (2008). Transposición audiovisual: universos del diálogo. Concepción y práctica del guionista en los proyectos transpositivos. *Razón y Palabra, Revista Electrónica Especializada en Comunicación*, (71). <https://www.razonypalabra.gob.mx>
- Bejarano Petersen, C. (2011). Un cierto decir del cine: pliegues, rastros y resistencias en los bordes de lo literario. *Centros y fronteras. El cine en su tercer siglo. Figuraciones, teoría y crítica de artes*, (8).
- Cauqueline, A. (2012). Introducción. En *Teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cirigliano, M. (2022, 13-16 de septiembre). Análisis comparativo de dos cortometrajes protagonizados por héroes descartables. *Actas de las X Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*, La Plata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Reynauld, I. (2012). *Leer y escribir un guión*. Marca Editora.
- Vanoye, F. (1991). La adaptación. En *Guiones modelo y modelos de guión. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Paidós.
- Wolf, S. (2001). *Cine y literatura. Ritos del pasaje*. Paidós.

### **«BANDA ESCUELA... UNA BANDA DE BANDAS» UNA NUEVA PERSPECTIVA Y POSICIONAMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN MUSICAL**

Antonietta Carabetta, María Carolina Esperón y Fernanda Passalaqua  
(DGCyE)  
Argentina

**Palabras clave:** música, educación, bandas, escuelas, argentina

## **Resumen**

*Banda Escuela* es un proyecto pedagógico que se lleva a cabo en escuelas primarias y secundarias estatales ubicadas en su mayoría en barrios periféricos del distrito La Plata, provincia de Buenos Aires, desde hace más de diez años.

Por medio del mismo, se promueve el desarrollo de clases de música que apuntan a la realización de producciones musicales tomando las mismas como eje o centro de todas las actividades.

De este modo, las niñas y niños experimentan la sensación de ser músicos/as: observan, exploran y eligen instrumentos musicales convencionales, conocen y seleccionan repertorio, aprenden partes y arreglos, se ubican en el espacio por grupo instrumental, participan de la afinación, ensayan, interpretan solos/as o por grupos, ensamblan, se escuchan, escuchan, graban en estudios, observan, realizan críticas, tocan en el salón, en el patio, en los actos, en las calles, en teatros y plazas, en escuelas y jardines de infantes, en encuentros musicales o artísticos, realizan conciertos didácticos, tocan con otras bandas, son una banda. Se sienten banda.

La clase de música se desarrolla más allá del salón de clases. La escuela no tiene muros. Hacemos escuela haciendo música. Donde sea que vayamos estamos en nuestra clase.

Por medio de este proyecto no se apunta a formar músicos/as sino sujetos responsables y críticos, que desarrollen herramientas para trabajar en equipo, respetar al otro/a, cuidar el material. Niñas y niños que tengan la oportunidad de conocer otros contextos, jardines, escuelas, centros de arte y formación artística desde un rol protagónico; se sientan valorados/as, reconocidos/as, sientan pertenencia.

Haciendo música vamos más allá de la música.

Consideramos fundamental la conexión con el lenguaje musical desde la misma vivencia, desde el mismo «hacer», en un espacio-tiempo donde el alumno/a escucha, observa, imita, toca y siente el placer de sonar y escucharse, comunicarse con otras/os. No abordamos contenidos... los contenidos nos abordan.

Los principales referentes teóricos de este Proyecto Pedagógico son:  
El diseño curricular de artística de la Pcia. de Bs. As, Vigotsky y Freire y Melina Furman.  
Los tres enfoques convergen en «el hacer», en la producción, en el encuentro, en la actividad grupal como escenario de aprendizaje y la construcción del pensamiento crítico.

## Propósito

Promover el desarrollo de una pedagogía colectiva, abierta y autorreflexiva que:

- Brinde a las niñas y los niños la oportunidad experimentar la música desde el compromiso sensorial, emocional y social y que de este modo puedan incorporarla como una herramienta de conocimiento.
- Respete e incluya los saberes populares, el conocimiento de las alumnas y los alumnos, sus deseos e intereses.

- Invita a repensar el valor de la Educación Musical/Artística en nuestra comunidad como herramienta de transformación social y empoderamiento para la niñez.

#### Innovación y aportes de la propuesta

- Las niñas y niños interpretan un repertorio, que ellos mismos seleccionan, a través de la voz e instrumentos de convencionales como melódicas, teclados, guitarra, ukelele, redoblantes, repique, surdo y accesorios como aro con sonajas, güiro, palillos, platillo, etc.
- Muestra una nueva forma de desarrollar la clase de música a través de un posicionamiento diferente del o la docente en relación a la materia (los contenidos, los recursos, los propósitos, el espacio, etc.), a la institución e instituciones educativas, a otros u otras docentes de artística y a las alumnas y alumnos.
- Promueve el desarrollo de un trabajo docente instituyente, creativo, comprometido y motivador que apunta a la observación, análisis, evaluación de la propia práctica, al trabajo en equipo con pares (entre educadores del área) y a la difusión de experiencias educativas significativas.
- Caracteriza a la «clase de música» como punto de articulación entre diferentes instituciones de formación artística, un espacio de encuentro, de expresión y comunicación. De identificación, de construcción, de trabajo en equipo, de reconocimiento, de valoración y empoderamiento de los actores involucrados.

Un proyecto pedagógico, un trabajo de investigación de campo que promueve una nueva perspectiva de la disciplina y el rol docente.

Un trabajo educativo-crítico que insta a adoptar un posicionamiento activo y comprometido de la educación artística de los diferentes niveles educativos.

### **FICCIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN ARTES EXPERIENCIAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN CUATERNARIA EN UUNN**

María Bibiana Anguio  
(UNLP- FDA- IPEAL //UNA- DAVPP)  
Argentina

**Palabras clave:** figuratividad, psicodrama, subjetivación, investigación/acción, grupalidad

#### **Resumen**

«No aprendemos nada con el que nos dice: 'haz como yo'. Nuestros únicos maestros son lo que nos dicen 'haz conmigo' ... no existe ideo-motricidad sino sólo sensorio-motricidad»  
Gilles Deleuze: *Repetición y Diferencia*

Cuando nos enfrentamos a la producción en investigación artística, y especialmente con carácter pedagógico, si bien con caracteres distintos, la falencia es la misma que aqueja a la enseñanza artística superior —aquella de la cual venimos todos quienes comenzamos estudiando una disciplina artística, visual en nuestro caso, y luego devenimos investigadores del campo— a saber: la réplica de modelos investigativos aferrados a parámetros externos, impuestos, con escasa o nula participación vivencial del investigador-docente (Anguio 2018).

Respecto de las disciplinas de producción artística, que de uno u otro modo se convierten en insumos privilegiados en la investigación en Artes, el análisis de material tanto bibliográfico como de experiencias áulicas, advierte con frecuencia la fuerte influencia tanto de corrientes (todavía) perceptualistas, como de aquellas que enfatizan la necesidad de promover la mera expresión, sumadas a otras de rígido apego a estilos de producción academicista, de ‘maestros consagrados’ o incluso de ciertos docentes que realizan, en no pocos casos, una suerte de ‘clonación’ de su propia imagen estética (Anguio, 2015).

Esos presupuestos tienen, no pocas veces, influencia también en los criterios desde los que se construye la investigación y por eso merecen nuestro análisis. Ya que, de modo semejante, en la investigación en artes, se aplican estructuras investigativas y aparatos conceptuales de otras disciplinas consagradas, encorsetando la producción; o se aventura al arduo e incierto camino de la creación del propio método investigativo.

Pretendemos superar esas falencias de *externalización* de la investigación a través de una experiencia didáctica, participativa y vivencial de ejercicios de psicodrama, autoficción, y diversas técnicas sustentadas teóricamente, pero vividas en el curso.

El presente trabajo pretende compartir dos experiencias:

- el seminario *Disrupciones, ficciones y mixturas- Propiciando posibilidades de investigación en Artes (visuales y otras)* optativo para el Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el ciclo lectivo 2023 que dicté gracias a la invitación de la Dra. Mónica Gudemos y el asesoramiento valioso de la Dra. Cecilia Irazusta.
- el curso 2023 de *Didáctica 2* en la Maestría en Educación Artística de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, que dicté gracias a la invitación de su Directora, la Prof. Graciela Alonso.

En ambas oportunidades generamos un espacio de trabajo virtual en el que abordamos específicamente la problemática personal de cada uno de los y las investigadores en relación con su objeto de estudio vinculándolo profundamente con su propia práctica poética y didáctica (Anguio 2021). Importa mostrar aquí las innovaciones metodológicas que podemos definir como un trabajo de figuración o figuratividad del vínculo: por un lado entre cada tesista y su objeto; y por otro de los diversos participantes entre sí y como grupalidad.

Queremos exponer aquí la puesta en obra de dos herramientas específicas, que surgen del trabajo psicodramático teorizado y desarrollado por el doctor Rolando Varela y su

equipo de Comunicación Grupal, (Varela, 2000) del que tuve el honor de formar parte en la Universidad Nacional de La Plata hace unos años.

Las herramientas a las que nos referiremos son fundamentalmente dos:

- La primera es la crónica audiovisual elaborada por participantes de manera rotativa respecto de cada uno de los encuentros, en este trabajo se mostraba desde una posición discursiva de carácter estético, la significación asignada al desarrollo de cada encuentro y servía como motor para cada una de las siguientes reuniones.

Ese material de modo metafórico, daba cuenta no del contenido teórico conceptual desarrollado, sino de su encarnación en los participantes (Bateson 1972), generando en muchos casos piezas de alto valor estético comunicacional.

-La segunda herramienta que queremos compartir con ustedes es la realización individual de las obras estéticas como trabajo final de la experiencia. En este caso el trabajo también se centró en generar piezas que involucren la posición subjetiva de sus autoras y autores puntualmente respecto de su vínculo, podríamos llamar en este punto *pasional* con el objeto de su tesis (Lamela Adó & Mussetta 2020).

Entendemos —a partir de encuestas realizadas a los participantes— que las experiencias proporcionaron un nuevo posicionamiento tanto frente a su obra cuanto a su trabajo académico.

## Referencias

- Anguio, B. (2021). Ficciones didácticas. *Octante*, (6), e054. <https://doi.org/10.24215/25250914e054>
- Autor desconocido. (2018). La pregunta fundante, conferencia inaugural. En C. Siragusa (Ed.), *Actas I Jornada de Investigación en Artes*. Ed. UNVM. <http://dypav.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Jornada-I-de-investigacion-en-arte-final.pdf>
- Autor desconocido. (2015). Herramientas de taller, para una didáctica propiciadora de subjetivación en artes visuales [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48535>
- Bateson, G. (1972). *Metálogos en Pasos hacia una ecología de la mente*. Ballantine Books.
- Lamela Adó, M. D., & Mussetta, M. (2020). Apropiación transgresiva y multimodalidad en la investigación académica: propuestas de escribelectura. *Revista Teias*, 21(63), 265-281.
- Varela, R., Basterrechea, J., et altre. (2000). El Grupo-Filmación, un modelo pedagógico en abordaje grupal. *Anales del Encuentro de Investigación en Arte y Diseño*. Universidad Nacional de La Plata.

## EDUCACIÓN ARTÍSTICA: IDEAS, IMAGINARIOS Y SUPUESTOS LA PRESENCIA DE LAS BIOGRAFÍAS ESCOLARES EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Leopoldo Dameno (UNLP, FDA, IPEAL) y Lorena Vergani (UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** educación, artística, docencia, imaginarios, didáctica

### Resumen

¿Qué es la docencia para nuestrxs estudiantes de profesorado? ¿Por qué eligieron esta profesión? ¿Fue una opción pensada inicialmente al ingresar a la universidad? ¿Qué lugar consideran que tiene la educación artística hoy en las escuelas? ¿Para qué enseñar arte en la educación obligatoria?

Estas y otras preguntas hacemos a nuestrxs estudiantes de profesorado de la Facultad de Artes (FDA) de la UNLP, en la asignatura Didáctica y Prácticas de la Enseñanza B<sup>14</sup>. La creación del cuestionario, que se realiza apenas comenzada la cursada, surgió a partir de prolongados debates entre el cuerpo docente. Allí, surgieron una serie de hipótesis que imaginábamos sustentaría la mayoría de las respuestas: «la elección del profesorado siempre se realiza luego de haber decidido la licenciatura, y por ende, implica una menor relevancia para nuestrxs estudiantes»; «el interés fundamental se da ante la posibilidad cercana de obtener rápidamente una salida laboral»; «eligen el profesorado por tradición familiar y buscan explorar ellxs mismxs esta posibilidad». Estas hipótesis explicarían, de ser verificadas, el conocimiento previo que lxs alumnxs poseen acerca del rol docente en la actualidad, y cuánto de éste está basado en sus propias biografías y en imaginarios sociales ampliamente extendidos. De todos modos, en este trabajo nos centraremos más precisamente en la enseñanza artística y sus saberes específicos.

La formación docente propuesta está orientada a la enseñanza artística dentro del marco normativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. No se trata del abordaje de nociones básicas en el campo de la didáctica general, sino de su adecuación a un contexto particular y situado: el de la educación artística en nivel secundario. Esto no es un dato menor si se considera que más del 50% de lxs estudiantes consultadxs no tiene experiencia docente previa y, entre quienes sí la tienen, la mayoría no ejerce la docencia en el nivel obligatorio (sí en ámbitos universitarios, terciarios y no formales).

Nuestro interés se centra en formar docentes que puedan abordar la enseñanza del arte por medio del reconocimiento de los contenidos que le son propios. Las respuestas más frecuentes ponen el foco en la educación artística priorizando las técnicas, la capacidad expresiva o el desarrollo de la creatividad. Un primer diagnóstico tiene que ver con lo indispensable de sostener espacios que pongan el

<sup>14</sup> Didáctica y Prácticas de la Enseñanza B nació en 2019 específicamente para las carreras de Diseño en Comunicación Visual, Multimedial e Industrial. La materia se ubica en el 5º año de los planes de estudio, en la cual desarrollan prácticas docentes en escuelas secundarias, y es la última instancia formativa de profesorado.

accento en los saberes específicos de la enseñanza del arte y en las razones por las que este campo es fundamental en la formación escolar. Fomentamos la búsqueda de herramientas de discusión y abordaje de estos imaginarios, para que se puedan ampliar perspectivas y revisar los lugares comunes asociados a la experiencia estética en la escuela (Dewey en Augustowsky, 2012); y que puedan analizarse críticamente los preconceptos que provienen de las propias biografías. Trabajamos con autorxs que investigan la enseñanza del arte, como Mariel Ciafardo (2020) y Gabriela Augustowsky (2012), y abordamos bibliografía específica para conceptualizar las ideas de sentido común y pensamiento crítico (Brusilovsky, 1992; Barco, 2010; Quintar, 2009).

Otra de las dimensiones analizadas es la indisociable ligazón entre el arte y el pensamiento crítico. ¿Qué significa, desde la experiencia artística, desde la construcción de imágenes poéticas y ficcionales, pensar críticamente? La construcción de pensamiento crítico no es un fin particular de las disciplinas artísticas sino de la formación escolar en general. Con frecuencia, los contenidos artísticos a ser enseñados se presentan con bordes difusos, y es por ello que el objetivo es fortalecer la práctica desde los marcos curriculares y posicionarnos a partir de esas referencias.

Por último, rescatamos las numerosas referencias que aluden al trabajo a partir de la duda, la incógnita, la exploración y la curiosidad, los cuestionamientos o la interpelación en el aula escolar. En este sentido, pensamos ¿qué nos guía como docentes de arte en nuestras prácticas cotidianas? ¿cómo las planificaciones áulicas tendrían un impacto real, y posible, en nuestra manera de pensar el mundo, el arte, nuestra comunidad, nuestros vínculos? ¿cómo hacer para volver el espacio escolar significativo en un contexto social que se nos presenta complejo, fragmentado y apático ante lo colectivo?

### **Referencias**

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Barco, S. (2010). La corriente crítica en didáctica. En A. Camilloni y otros (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 157-167). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Brusilovsky, S. (1992). El problema: formar educadores críticos. En ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia (pp. 16-35). Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Ciafardo, M. (Comp.) (2020). *La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa*. La Plata, Argentina: Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.

### **RASGUEANDO EN LA MEMORIA IDEAS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES MUSICALES DESDE LA GUITARRA**

Julieta Dávila Feinstein y Ernesto Matías Jáuregui  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** educación musical, guitarra, acompañamiento, interpretación, técnica

## Resumen

*La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia...*

Edith Litwin (2008)

Recordar cómo aprendimos, cómo fueron los primeros pasos para empezar a dominar la guitarra y a través de ella, introducirnos en la experiencia de hacer música, de estudiarla, comprenderla, aprehenderla y enseñarla, parece una invitación a intentar reconstruir retazos de un pasado que se suele olvidar. Tomando como punto de partida la formación de educadores y educadoras musicales, y en particular, los años superiores de nuestra asignatura, Guitarra III y IV, pareciera casi inevitable esta evocación: pensar y plantearse problemas vinculados al primer encuentro con la guitarra y la música, y recapitular la experiencia propia así como la de los y las compañeros/as, podría configurarse en un recurso más que importante para el desarrollo de caminos posibles para la enseñanza del instrumento en nivel primario y medio, como en talleres barriales y ensambles.

Es en este punto, en el cual el pensamiento crítico y la autocrítica pueden y debieran ser puntos de partida de nuevas preguntas, de nuevas tesis que pongan en crisis los paradigmas, estereotipos, estrategias y conceptos que nos habitan, que hemos recibido como herencia y que posiblemente se han alojado en nuestras concepciones y metodologías como reglas, caminos o mandatos libres de revisión.

El primer recuerdo, puede estar vinculado a copiar y repetir en medio de un tanteo vocal e instrumental no libre de frustraciones, en el cual conceptos, signos (los de la partitura) y técnicas posturales y de ejecución parecen indescifrables, y en donde el horizonte tiene nombre y apellido. En el C.F.M.B, esta experiencia, en estudiantes que comienzan sin ningún tipo de formación previa, pareciera confirmarse. Por su parte, en ingresantes con experiencias anteriores, las dificultades con las que se encuentran suelen estar vinculadas a la revisión de sus prácticas musicales, generalmente carentes de herramientas técnicas tales como la alternancia del dedo índice y el dedo medio de la mano derecha en el momento de ejecutar una melodía ligada y continua, la digitación y traslados efectivos de mano izquierda, el canto auto-acompañado en diferentes situaciones texturales, por mencionar algunos casos paradigmáticos.

En trabajos anteriores<sup>15</sup> se ha puesto en evidencia que la formación instrumental en los profesorados de educación musical tiene una tendencia marcada a la música clásica, al canon (Cannova, P y Eckmeyer, M. 2016), al repertorio, lo que supone una distancia entre aquello que aprenden los/as aspirantes a la docencia en música durante su formación profesional, y lo que está prescripto que deben enseñar. Por otra parte, en las clases de instrumento, rara vez se discute lo que es una dificultad técnica y

<sup>15</sup> Ver Carabetta, S. (2008); Dávila, J. y Jáuregui, E. (2022, 2023)

menos aún, formas de resolución de las mismas. Simplemente se indica el estudio de algún ejercicio de técnica estandarizado, ajeno a la música que se esté estudiando.

Las teorías y métodos educativos, en lo que a enseñanza del instrumento respecta, han puesto el foco en la transferencia de valores y secretos, del sujeto que sabe, el maestro, al que aprende, el discípulo, generalmente copiando el modelo. Como contrapropuesta, el epicentro pasó al sujeto y sus habilidades de expresión y *creatividad*, ubicando al educador/a en el lugar de facilitador que estimula, aconseja brindando el contexto propicio para la exploración, a veces, casi en el vacío. Mientras, otros ponen el foco en el estímulo y progresión adecuados en tanto clave para la adquisición de habilidades, procurando brindar cifras estadísticas y objetivas, sin dar cuenta de los sujetos y las subjetividades que interactúan en dicho proceso (Swanwick, K., 1991, pp. 32-40; Cataffo y otros, 1998, pp.2-3 y Belinche, D. 2016 y 2019).

Enseñar no es una tarea fácil, eso está claro, tampoco lo es enseñar a enseñar, sin embargo, la experiencia propia, así como la de compañeros/as, abre un camino que si bien ha sido muy explotado en las asignaturas de formación didáctico-pedagógica, poco lugar tiene en las clases de instrumento. Pensar y analizar una dificultad técnica y/o interpretativa, entender que aquello que se constituye como difícil para un estudiante no lo es para otro, buscar y/o componer herramientas de resolución en cada caso, requiere de la observación y de la sistemática puesta en común, así como de la teoría y de los conceptos propios del instrumento.

## Referencias

- Belinche, D. (2016). *Arte, poética y educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.
- Belinche, D. (2019). *Diez formas de arruinar una clase*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes; La Plata: Malisia Editorial.
- Cannova, P., & Eckmeyer, M. (2016). Historia de la música y la morfología musical. *Clang*, (4), 47-54.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes en música*. Editorial Maipué.
- Cataffo, A., y otros. (1998). La música en la actual reforma educativa, currículum y prácticas áulicas. *Arte e investigación*, (2). Facultad de Bellas Artes.
- Litwin, E. (2022). *El oficio de enseñar*. Tilde Editora.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación* (4<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata.

## ENSEÑAR DESDE LA EXPERIENCIA MUSICAL LA TRANSFERENCIA DE SUCEΣIVAS INVESTIGACIONES EN CLASES DE LENGUAJE MUSICAL DE POSGRADO

Emiliano Seminara y Verónica Benassi  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras Clave:** arte, música, investigación, Educación Musical, posgrado en arte

### Resumen

Esta ponencia se centra en la descripción de experiencias de enseñanza en distintas cátedras de grado y posgrado que comparten un núcleo teórico común derivado de proyectos de investigación llevados adelante dentro del marco de la cátedra de Apreciación Musical, hoy en día, Introducción a la producción y el análisis musical, en cuyo equipo docente hemos sido formados.

En su primera investigación «Apreciación Musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción», bajo la dirección de su titular el Dr. Daniel Belinche, la cátedra se abrió camino como pionera en investigación en la FDA, con el objetivo de elaborar una bibliografía propia a partir de una serie de escritos y apuntes internos de quien había sido su anterior titular Luis Rubio y su cuerpo docente. Este trabajo, formalizado a partir del año 1999, culminó con la publicación del libro *Apuntes Sobre Apreciación Musical*, que se constituyó en el cuerpo principal de la bibliografía actual de la materia y fue tomado como referencia para otras, tanto al interior de la Facultad como fuera de ella, por ejemplo, para los desarrollos curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

El texto describe los elementos constitutivos de la música enfocándose en la experiencia como vehículo para la conceptualización, es decir, qué actividades deben realizar los estudiantes para transitar el contenido a través de la producción, con la premisa que el hacer, la intervención en la materialidad posibilita la forma al tiempo que habilita la producción de sentido.

Este posicionamiento fue, con el tiempo, abordando otras problemáticas relacionadas con la educación artística a través de otras investigaciones: «Lenguaje visual y musical: hacia una reformulación de las propuestas Pedagógicas» que dan origen a sus textos sobre espacio y tiempo en el arte, materiales: «Voces rotas. lo omitido en el campo teórico y en la enseñanza de la música del presente en América Latina» y «Usos y representaciones en el empleo de la voz en las clases con ingresantes a las carreras universitarias de música popular. Una hipótesis sobre la deserción prematura» que aborda la herramienta del canto en la educación en la masividad, y «Tensiones y representaciones en la enseñanza de la música contemporánea en clases con ingresantes a las carreras universitarias de música. Las oposiciones vanguardia/industria cultural, música popular/música académica» que completa el cuerpo de contenidos sobre el contexto de una contemporaneidad donde se entremezclan músicas del pasado y del presente.

Estos desarrollos forman el núcleo conceptual con el que trabajamos en el curso de posgrado en la búsqueda de incentivar a las y los estudiantes para que su pregunta fundamental a la hora de pensar en cómo afrontar una clase sea qué tiene que hacer el otro para comprender. Este punto de partida involucra un tipo de abordaje específico para las y los docentes que se inicia con la elección del material con el que se van a desarrollar las clases. La pertinencia o no de la música seleccionada para el tipo de concepto al que se pretende llegar. Ese proceso contiene una manera específica de reflexión sobre el objeto de estudio que define el recorte y la secuenciación de las acciones y que, a su vez, delimitan un tipo de evaluación pertinente a cada proceso.

La correlatividad entre estas distintas instancias en la planificación de las clases constituyen el núcleo de nuestro trabajo en las clases de Lenguaje Musical de la Especialización en Lenguajes Artísticos.

## **ENSEÑAR A PRODUCIR OBRAS EN LAS ARTES VISUALES PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS PARA LA DIMENSIÓN POÉTICA NO ESTEREOTIPADA**

Camilo Garbin, Graciana Pérez Lus y Claudia Piquet  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, experiencia, materiales, herramientas, soportes

### **Resumen**

Una verdadera experiencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales debe proponerse la producción de obra como principio y fin (Dewey, 2008). Como principio porque el arte fundamentalmente es la obra y la experiencia humana que la conforma; y como fin porque nada debe desviar, en el transcurso de las clases, de la experiencia conceptual y dialéctica entre las ideas, los materiales y los soportes para la producción de artes visuales.

Las condiciones objetivas de la clase estarán pensadas por lxs docentes de modo de poder concretar la producción de obra, el tiempo necesario para cada actividad y los materiales propuestos orientarán las consignas a ese fin, enseñar diversos procesos compositivos, con diversidad de materiales, proveniente incluso de distintas disciplinas. Esta diversidad compositiva de las clases dialogará de modo más activo con las particularidades de cada unx de lxs estudiantes, habilitando aprendizajes que se verán expresados en la producción de sus obras (Meirieu, 2016).

Entendiendo que el arte busca la producción de sentido a través de la utilización de un lenguaje metafórico que rompe con la automaticidad de la percepción, volviéndola más compleja, la enseñanza debe organizarse de modo tal de poder generar situaciones de complejidad conceptual, teniendo en cuenta que en su objeto de estudio no hay verdades definitivas. Es por ello que construir la clase de arte consiste en generar interrogantes que inviten a reflexionar sobre determinados saberes propios de la disciplina.

La multitud de posibilidades de organización de los materiales en la producción visual puede ser abordada desde el concepto de operación, entendido como una modificación o una transformación de ciertos componentes en el contexto de una totalidad. Si pensamos en, y desde la producción artística la cantidad de alternativas que surgen es inagotable. (Apunte de cátedra de Procedimientos de las artes plásticas 1B, 2019).



Para pensar el espacio del aula y la disposición de los materiales se toma el caso de Procedimientos de las artes visuales 1B. No hay sillas, no hay pizarrón, no hay frente de la clase, ni parte de atrás. Las mesas se encuentran dispuestas como vitrinas de una galería o de un museo en donde lxs estudiantes al entrar podrán recorrerlas como espectadores. Encima de cada una hay diferentes objetos de gran tamaño, de un metro cúbico aproximadamente. En una, hay un gran tronco de árbol, en otra hay una barra de hielo, en otra, de más allá, hay una gran masa con apariencia de chicle gigante, realizada con 30 kilos de harina y anilina de color magenta para darle color. En otra de las mesas hay un pedazo de pared, se ven los ladrillos, el revoque y una viga de concreto. En otra contigua hay un molde de pan de miga, gigante, con su corteza. Y hay también, sobre una mesa más alejada, un inflable de pileta con forma de unicornio. Al costado de cada una de las mesas hay contenedores con diferentes tipos de clavos (clavos dulces, de acero, tachuelas, etc.), alfileres, chinches, palillos escarbadientes y todo tipo de materiales y pequeños objetos susceptibles de ser clavados. Al entrar al aula cada estudiante recibe un martillo, los cuales se irán intercambiando a lo largo de la actividad. Los martillos son todos distintos: hay martillos de galponero, de carpintero, de telonero, de tapicero, mazas, martillos de plástico de juguete y hasta martillos de galponero de cerámica, realizados a partir de moldería.

La consigna propone a lxs estudiantes ir pasando por las mesas e ir clavando con los diferentes martillos y diferentes tipos de clavos sobre los soportes dispuestos en cada una. Con el objetivo de que todos los objetos sean intervenidos, atravesados, por un sinnúmero de clavos y elementos punzantes, poniendo en tensión la tríada herramientas, materiales y soportes. Se supone que en el acto de clavar lxs estudiantes atravesarán la contingencia, por momentos, de no utilizar la herramienta correcta para cada soporte. Los martillos de cerámica se romperán/quebrarán en la experiencia de clavar sobre un soporte rígido y duro. O, en el caso, de los martillos pesados como masas, para trabajos de obra y albañilería, deberán atravesar la dificultad de lo minúsculo (como clavar un alfiler) y de la motricidad fina.

En la clase siguiente se prevé la realización de un trabajo de reflexión conceptual sobre la tensión de la tríada herramienta/ material/ soporte, a fin de analizar los procedimientos de las artes visuales y las materialidades en sus producciones.

Para el caso del aula de Muralismo y arte público monumental 1y2 imperan los procesos de producción grupal, y es común que la multiplicidad de miradas y la simultaneidad perceptual de cada uno de lxs integrantes complejice la toma de decisiones hacia el interior del grupo. Diversificar las posibilidades del «sentido» de la obra conduce a lecturas ambiguas y certezas consensuadas que estimulan el activo y valioso aporte individual que construye lo colectivo.

En las clases lxs docentes deben seleccionar consignas que orienten al proceso de la obra de modo tal de conducir la investigación temática y los requerimientos técnicos específicos que den oxígeno a la poética de la imagen cuestionando los estereotipos, seleccionando los recursos plásticos adecuados y la materialidad y los procedimientos que permitan la concreción del proyecto. Es objetivo de la cátedra que crezca en el aula el compromiso crítico, el rigor técnico, el respeto al grupo de pertenencia y al contexto social de la obra.

## Referencias

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Martín, J., & Garbin, C. (2019). *Programa y fundamentación de la cátedra Procedimientos de las Artes Plásticas 1B* [Documento]. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.

## MESA 4:

### Educación e innovación tecnológica

Esta mesa propone pensar la enseñanza de las artes en perspectiva a sus alcances en el ámbito de la producción de bienes y contenidos. En este sentido la educación artística viene a aportar posibilidades de vinculación de contenidos y migración de experiencias, revisando los modelos didácticos de las disciplinas artísticas proyectuales. Se aspira que en este espacio se debatan marcos teóricos y estrategias en torno a la formación en arte para la industria en el siglo XXI. Asimismo, se promueve la presentación de análisis críticos y propuestas de procesos renovados/inéditos de enseñanza y aprendizaje del campo del arte en los entornos virtuales.

**Coordinador: Prof. Gabriel Gianini**

### PRODUCCIÓN MUSICAL EN EL MUNICIPIO DE MERLO TRANSFERENCIA DE CONCEPTOS Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Esteban Calcagno y Lucas Samaruga  
(Instituto de Cultura Popular y Pensamiento Nacional, UNO)  
Argentina

Palabras clave: herramientas, tecnología, producción

#### Resumen

En las últimas décadas, los barrios populares se han convertido en una cantera de artistas musicales que se expresan a partir de géneros como el Rap, Trap, Hip Hop y Cumbia, produciendo obra día a día y transformándose en el nuevo grito urbano musical, tal como lo hizo el rock nacional en las décadas de 1970 y 1980 y otras manifestaciones en la década de 1990 y 2000 en nuestro país. Utilizando desde computadoras del programa Conectar Igualdad, hasta teléfonos móviles y tabletas digitales de todo tipo, estas y estos artistas emergentes han sabido construir su propio modelo de producción musical, muchas veces, en sus inicios, lejos de los estándares puros de la industria. Por otro lado, la proliferación de artistas musicales provenientes de los conurbanos y transformados en estrellas a nivel nacional y en muchos casos a nivel mundial, con millones de visualizaciones y reproducciones en las principales

plataformas de transmisión por Internet, es un fenómeno que muestra a las claras que los referentes culturales pueden generar y exportar cultura desde los territorios más humildes. Los casos de Bizarrap (Ramos Mejía), Trueno (La Boca), Callejero Fino (Derqui), Femigansta (Zapala, Neuquén) entre otras y otros, da a entender que la producción de música urbana argentina tiene raíces bien profundas basadas en la generación de cultura propia, plausible de ser explorada, analizada y estudiada, para finalmente ser apoyada y enriquecida desde el mismo territorio. El municipio de Merlo no es ajeno a este fenómeno, y podemos encontrar muchos proyectos sumamente interesantes que se suman a esta corriente musical y cultural. Algunas actividades exitosas como los encuentros de Hip Hop o Free Style en La Carbonera son ejemplos de que los y las habitantes de este territorio producen y generan música constantemente en su día a día y con los recursos que tienen a mano. También durante la cuarentena de 2020, el Polo Audiovisual de Merlo (<https://www.merlo.gob.ar/tag/polo-audiovisual/>) lanzó un concurso musical donde el premio era realizar una grabación profesional de la canción ganadora. Estos ejemplos muestran el interés en el territorio de poder generar música y producciones musicales con identidad territorial por parte de artistas de la zona.

En este contexto, nace el proyecto de investigación y extensión “Producción Musical, Nuevas Tecnologías y Territorio” del Instituto de Cultura Popular y Pensamiento Nacional de la Universidad Nacional del Oeste (UNO). Este proyecto tiene como meta transferir conocimientos tecnológicos de producción musical, basados en la implementación de tecnologías digitales, a productoras y productores musicales del Municipio de Merlo.

En ese camino, en 2023 el proyecto gana el subsidio “Universidad, Cultura y Territorio” de la Secretaría de Políticas Universitarias de la República Argentina, mediante el cual se realizan dos talleres de producción musical y nuevas tecnologías con más de 50 productoras y productores musicales de la Zona. Para estas dos jornadas se montó un estudio de grabación en el Salón Blanco del Rectorado de la UNO, el cual consistía en equipamiento especializado de sonido como computadoras, parlantes, diferentes tipos de micrófonos, placas de sonido e instrumentos musicales. En estos talleres se trabajó sobre la implementación de tecnologías digitales y las posibilidades de grabación, mezcla y masterización de las producciones propias, de cualquier estilo musical. Durante los talleres muchas y muchos de los asistentes pudieron realizar prácticas con el equipamiento, que en la mayoría de los casos les era ajeno, además de poder concurrir con equipamiento propio y entender efectivamente como funcionaban estos dispositivos gracias a las explicaciones de los docentes a cargo de las clases. Como agregado, los mismos talleres contaron con un espacio donde representantes de la Unión de Músicos Independientes de Argentina plantearon las diferentes posibilidades de monetización de la música, la distribución en plataformas digitales y el resguardo de la propiedad intelectual. Todos estos conceptos, herramientas y prácticas tienen la característica de estar atravesados por una nueva forma tecnológica de generar y compartir música, que la mayoría de quienes estuvieron en los talleres no conoce o no saben implementar. En ese sentido, el proyecto se presenta como una forma de potenciar los proyectos musicales a través de las tecnologías musicales y desde la Universidad Pública.

## **ARTE Y CULTURA DIGITAL** **ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN EL MARCO DE LA CULTURA DIGITAL**

Patricia Belardinelli (UNLP, FDA, IPEAL) y Verónica C. Lavore (UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, artes visuales, cultura digital, subjetividades, tecnología

### **Resumen**

(...) los estudiantes deberían ser animados a desarrollar conciencia crítica ante el imaginario de la cultura visual y los objetos que encuentran cada día, así como ante el cine y la televisión. Por ejemplo, pueden comenzar a tomar conciencia de las maneras en las que les venden las cosas y las influencias de las representaciones de género y el interés emergente en la primera adolescencia.

Kerry J. Freedman

Vivimos insertos en la cultura digital: estímulos, inmediatez y discursos visuales que definen nuevas subjetividades. La enseñanza artística, requiere propuestas para construir herramientas de análisis crítico ante esa realidad.

Este trabajo propone una mirada sobre el sentido de la inclusión de la cultura digital en la educación secundaria poniendo especial énfasis en los desafíos que implica en tanto formadora de subjetividades. Por otro lado, constituye una oportunidad para revisar los procesos de enseñanza a partir de entender la virtualidad ya no como un procedimiento técnico - instrumental, sino como territorios sociales dinámicos, en permanente disputa, con sus propios códigos comunicacionales y rasgos identitarios.

Estas transformaciones impactan en el sistema educativo que debe asumir el reto de planificar, implementar y evaluar propuestas institucionales y áulicas innovadoras en todas las áreas y espacios curriculares. En nuestro caso, el compromiso está puesto en la educación artística, específicamente en las artes visuales.

El arte se define como un campo de conocimiento factible de ser enseñado y aprendido que nos habilita a posicionarnos como ciudadanxs, formarnos para el trabajo y constituirnos como productorxs culturales, con una mirada social y situada<sup>16</sup>. Constituye a su vez un tipo de comunicación ya que la raíz etimológica de comunicar significa poner en común algo con otrx, que se comparte y vive.<sup>17</sup>

En el marco de la cultura digital y de los lenguajes tecnológicos, la enseñanza del arte requiere idear experiencias que recuperen y/o partan de los consumos culturales de lxs sujetxs y propicien una comunicación alternativa y transformadora. Es necesario problematizar la matriz del proyecto escolar para ponerlo en diálogo con los modos

<sup>16</sup> Resolución CFE N°111/10 - Anexo (2010); *La educación artística en el Sistema Educativo Nacional*.

<sup>17</sup> Kaplun, M. (1987). *El comunicador popular*. Buenos Aires. Editorial Lumen.

de hacer, circular y consumir los bienes simbólicos, propios de la contemporaneidad y de los nuevos escenarios conectados.

La pedagoga Ines Dussel plantea respecto de los usos tecnológicos, refiere:

Los usos más ricos de los nuevos medios como la creación de contenidos multimediales, la reflexión sobre la multimodalidad, el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la traducción y la navegación entre distintas plataformas aparecen más raramente en estas nuevas experiencias. (Dussel, 2011, p.55).

Ante esto nos preguntamos ¿Cómo interpela la cultura digital el formato escolar? ¿Qué posibilidades tenemos, a partir de la enseñanza de las artes visuales en clave de implementación de los lenguajes multimedia, que las experiencias mediadas por tecnologías dejen de ser una excepción en las escuelas?

Una primera aproximación requiere considerar que los dispositivos y tecnologías son «productos sociales, históricos y contextualizados que no son neutrales y por lo tanto tampoco es neutral su enseñanza» (Augustowsky, 2012, p. 51)<sup>18</sup>. La enseñanza artística, en el marco de la cultura digital posibilita integrar multiplicidad de lenguajes, códigos y contenidos potenciando la participación de lxs usuarixs/estudiantes en la experiencia artística tanto como productorxs como espectadores (prosumidores<sup>19</sup>). Así, la tecnología se torna en un modo de representar el mundo, en el cual todxs son partícipes activxs, y en donde las mediaciones digitales facilitan el acceso y circulación de las producciones artísticas; reformulan la experiencia en una acción colaborativa, transversal y simultánea en donde se desvanece el rol del autxr individual para dar paso a lo colectivo.

Este posicionamiento pedagógico respecto de la relación arte - tecnología - enseñanza, se concreta en la obra digital «Mi nombre es...» (2023): un cuento digital interactivo, realizado de forma proyectual e interdisciplinaria con estudiantes de 5to año nivel secundario técnico, en el marco de los 40 años de la Democracia.

Esta propuesta busca interpelar el formato escolar a partir de ponerlo en diálogo con los modos de producir, circular y consumir la cultura, propios de la contemporaneidad y de los escenarios digitales fortaleciendo las trayectorias escolares y docentes.

En este camino, no debemos perder el horizonte de la escuela que queremos: una escuela inclusiva, abierta, problematizadora de la realidad que la circunda, crítica, inscripta culturalmente en nuestra episteme latinoamericana. Una escuela que no confunda la autonomía de nuestros estudiantes con librarlos al azar de los usos tecnológicos mediados por los consumos culturales condicionados por las industrias que los proveen, sino que puedan apropiarse de ellos para resignificarlos, ponerlos en crisis, debatirlos y refutarlos desde la propia creación.

---

<sup>18</sup> Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.  
<sup>19</sup> Toffler, A. (1980) *La tercera ola*.

## Referencias

- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución CFE N.º 111/10 - Anexo. La educación artística en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion\\_111\\_10\\_con\\_anexo.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion_111_10_con_anexo.pdf)
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.
- Kaplún, M. (1987). *El comunicador popular*. Editorial Lumen.
- Mi nombre es... (2023). *Cuento digital interactivo* [Presentación interactiva], Genially. <https://view.genially.com/6532ec08d6c2600010124dbd/interactive-content-mi-nombre-es>

## ENCENDER (NOS)

### EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CONDICIONADAS, DEL PROYECTO AL MUNDO CONCRETO

Ana Cuenya, Diego Caputo y Juan Matías Carricaburu  
(UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** diseño, didáctica, metodología, innovación, comunidad

#### Resumen

Atravesamos un tiempo de vertiginosa y apabullante mutación. El paradigma de lo complejo se nos presenta a diario como el ineludible camino educativo (Morín, 2004). Nuestra mirada como docentes evalúa y diagnostica en lapsos temporales cada vez más cortos, enormes cambios en la forma de aprender de nuerxos estudiantes, interpelando en consecuencia y con la misma velocidad nuestras prácticas.

Las prácticas de enseñanza de nuestra materia, un taller de diseño, configuran por su propia definición, una estrategia pedagógica basada en el hacer. En el aula, se desarrollan actividades planificadas que buscan ubicar la producción de un objeto comunicacional, en el centro de indagación y la experimentación. El proyecto, su proceso, diálogos y testeo comunitario configuran la forma de poner en juego conocimientos y saberes inscriptos dentro de una currícula institucional.

En este contexto y entendiéndonos como comunidad de práctica (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019), es que nos propusimos diferentes variables que vienen conformando un cuerpo de experiencias innovadoras en nuestro taller. Estas experiencias tienen 5 grandes ejes de análisis.

- El espacio. La ruptura del aula como único espacio simbólico de aprendizaje.
- Los actores. Proponiendo alternativas que motiven a lxs estudiante y que incluyan a lxs docentes como agentes productivos y propositivos.
- El tiempo y el contexto. Involucrando constitutivamente en la práctica, condicionantes de gestión temporal, económicos e institucionales.
- La materialidad y la tecnología. Relevando y testeando opciones disponibles en el campo productivo.

- Lo humano. Generando espacios lúdicos, dialógicos, narrativos que ponen de manifiesto las identidades particulares de los miembros de la cursada.

Las experiencias de la cátedra han sido numerosas en diversos prácticos, niveles y con diferentes profundidades, siendo los quiebres en algunos casos vinculados más fuertemente a alguno de estos ejes.

Nos referiremos específicamente a uno de estos trabajos realizado en el Taller DCV 4B.

En octubre de 2023 nuestra cátedra cumplió 30 años de vida. En ese marco nos propusimos trabajar con uno de los contenidos de la cursada del cuarto curso, la comunicación en eventos, con ciertas modificaciones que ponían en juego la ubicuidad, la articulación entre pares a través la gestión grupal y el rol docente.

Diseñamos un trabajo práctico que fuese desarrollado en conjunto por el grupo de cursantes con sus docentes incluidos y que su evaluación estuviese dada por la concreción de un evento celebratorio del cumpleaños de la cátedra en el Centro de Arte de la UNLP.

*Encender* fue el nombre elegido para el evento. El mismo tuvo lugar el 25 de octubre y fue gestionado, diseñado, producido y montado por estudiantes y docentes.

El recorrido del trabajo práctico develó información valiosa y motivacional. Las experimentaciones segmentadas en el aula, implicó la división autogestionada de lxs estudiantes de tres grupos simultáneos. La puesta en común a través de plataformas de intercambio digital. La verificación permanente de la posibilidad práctica de las ideas a través de visitas a diferentes talleres, proveedores y especialistas. La búsqueda de alternativas vinculadas a la factibilidad en función de un presupuesto concreto y austero.

El espacio áulico se diversifica y la clase ocurre en espacios diversos (Edelstein, 2003), en la sala del centro de arte, en los bares circundantes, en los talleres de producción, en las aplicaciones de intercambio de diálogos y de proyectos. El equipo docente se involucró en la indagación activa y aportó información práctica y teórica generando entusiasmo propio y ajeno.

*Encender* fue un evento celebratorio. Involucró un esfuerzo extra de docentes ya que la gestión institucional, la articulación con otros niveles del taller y la renovación de las didácticas habituales implican un corrimiento de la experiencia previa.

Encender, (nos) revolucionó el vínculo con compañerxs, la relación con la nota evaluativa, y con la responsabilidad en el tiempo de producción cuando se trabaja en equipo. Fue, asimismo, un acercamiento al conocimiento humano y sensible de los diferentes miembros de la comunidad que conforman el aula universitaria.

### **Referencias:**

- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89. <https://doi.org/10.35362/rie330911>
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2019). *Comunidades de práctica: una breve introducción* (D. Govea Aguilar, trad.). <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion> (Obra original publicada en 2015)

## **EL LOOP COMO HERRAMIENTA COMPOSITIVA Y PERFORMANCE PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS AL USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LA MÚSICA POPULAR**

Jose Luis Lalande  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** loop, música popular, composición, performance, recursos

### **Resumen**

Fue a mediados del año 2020, cuando se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por el gobierno del entonces presidente Alberto Fernández para afrontar una pandemia de características mundiales, que comencé con el derrotero que me llevó a construir una estética musical combinando elementos disímiles, o al menos lo eran para mí en ese momento, como una guitarra criolla, un bombo leguero y una loopera, pero que gracias a los avances tecnológicos de las tres últimas décadas en el campo de la tecnología digital hicieron posible y accesible este tipo mixturas.

Lo que empezó como estrategia de estudio, con la idea de explorar la improvisación melódica sobre bases sencillas de dos o tres acordes en diferentes géneros de la música popular, las que grababa por línea en una Boss Rc-3 con una guitarra Estrada Gómez a la que le adapte un Piezoeléctrico Fishman, terminó configurando la posibilidad de servirme de un recurso que me aportaba autonomía y autosuficiencia en un contexto donde poder realizar ensayos presenciales no era viable todavía y mucho menos presentaciones en vivo.

Para continuar trabajando y explorando la herramienta del loop como recurso estético y conceptual, ya sea en la creación de texturas diversas a partir de incorporar capas a una matriz inicial que sirvieran como andamiaje de las canciones, o generando estructuras extensas que en la superposición de bucles den como resultado una obra musical, a partir de grabar pequeños motivos rítmico-melódico, fue que decidí incorporar una RC-600 Loop Station de Boss a mi set solista, con la idea de expandir las posibilidades de combinar elementos análogos y digitales, pero ya no en plan de estudiar la improvisación, sino como posibilidad de concebir músicas y canciones creadas, en otros casos adaptadas, a este recurso; al mismo tiempo que vislumbra la posibilidad de llevar este formato a la performance en vivo.

El desafío que se me presentó al momento de profundizar en el estudio del loop como recurso y herramienta compositiva y performática, fue el de encontrar bibliografía específica que aborde esta temática desde una perspectiva integral en cuanto a



procedimientos compositivos, resolución de aspectos técnicos y en cómo encarar una propuesta performática. En este sentido tuve que buscar información en materiales muy diversos como: manuales técnicos sobre el manejo básico de la RC-600 de Boss y otros como el *The art of Mixing* que indaga sobre las diferentes propuestas de mezcla en estudios de grabación, mayormente en la música popular; entrevistas a músicxs que trabajan con estos recursos como Juana Molina, donde cuenta de manera coloquial cómo y porqué comenzó a utilizar la técnica de loops para sus composiciones; hasta libros más específicos en el tema, en este sentido *Making Music 74 Creative Strategies for Electronic Music Producers*, plantea problemas concretos al momento de hacer música utilizando recursos tecnológicos y propone posibles soluciones, aunque no es específico en el tratamiento del loop; también encontré gran variedad de artículos sueltos en revistas especializadas que hablan de la creación de loops en tiempo real y sus posibles aplicaciones en la música popular actual.

En resumen, a partir de indagar en diferentes fuentes bibliográficas pude armar un corpus teórico que me permitió sortear los diferentes problemas que iban surgiendo al momento de componer, producir y pensar la performance del proyecto. Algunas de las problemáticas más comunes en el uso de esta herramientas son: como disponer las capas en la textura al momento de producir un arreglo, teniendo en cuenta el rango de frecuencia que ocupan los materiales, para lograr que se entiendan las configuraciones que la conforman y no se transforme en una superposición de elementos motívicos que se anulan por estar en el mismo rango de frecuencia. Problemas vinculados a lo performático que involucran la ejecución y coordinación rítmica, al momento de grabar un bucle o loop es necesario tener un control muy preciso del mismo, ya que cualquier desajuste en términos rítmicos produce un corrimiento a nivel macro; en este sentido es interesante el trabajo que se puede realizar con claves provenientes de los diferentes géneros de la Música Popular Latinoamericana, con patrones rítmicos irregulares o con polirritmias. Otra problemática relacionada con el uso de loops al momento de componer, surgió a partir de cómo disponer los materiales dentro de la obra, que estos generen el efecto o sentido deseado y no caer en la mera acumulación de capas de sonido sin organicidad.

## Referencias

- Blackmore, J. (2022). ¿Qué es el looping en la música y cómo se utiliza? eMasterizado. <https://emastered.com/es/blog/what-is-looping-in-music>
- DeSantis, D. (2015). *Hacer música: 74 estrategias creativas para la música electrónica*. Ableton AG.
- Gibson, D. (2010). *The art of mixing* (2<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Molina, J. (2017). Sobre loops, composición y creatividad [Entrevista por Tito del Águila]. Academia de Música Red Bull. <https://www.youtube.com/watch?v=K98h7BuGFzI&t=114s>

## EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LÍNEA DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

María Elena Reyes (UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** educación en línea, educación a distancia, entorno virtual

### Resumen

Hace años que los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido atravesados por la incorporación de diversos entornos virtuales para el desarrollo de sus propuestas didácticas. Sin embargo, fue durante la pandemia de COVID19 que la educación virtual se hizo una necesidad obligada. Lo que parecía ser una salida educativa durante el aislamiento sanitario se transformó en una herramienta casi indispensable para las propuestas pedagógicas de hoy en día. Las clases y el desarrollo de los contenidos debieron trasladarse a la virtualidad sin tener el tiempo suficiente para analizar y decidir la mejor manera de llevarlo a cabo. Esto implicó desafíos significativos tanto para los y las docentes que tuvieron que reformular sus prácticas pedagógicas sobre la marcha, como para los estudiantes que debieron adaptarse a nuevas formas de aprender. Se pasó de cursadas presenciales plenas a un formato de educación a distancia ¿O formato de educación en línea?

Esta pregunta tiene su arraigo en la dicotomía que se presenta ante la educación virtual y los dos grandes paradigmas que ésta propone: educación a distancia y educación en línea. Ambos son términos que a menudo se utilizan de manera intercambiable, pero si se analizan en profundidad se pueden encontrar diferencias conceptuales que los distinguen. En este sentido, Fabio Tarasow define a la primera como aquella que plantea una separación entre educador y educando al mismo tiempo que entre el educando con sus compañeros y los recursos de aprendizaje. Dicha propuesta está anclada en un modelo de enseñanza tradicional en el cual cada estudiante debe asimilar la información que le llega, pero en este caso de manera virtual y asincrónica. Esta situación genera un vacío en el proceso de aprendizaje que es llenado por las tecnologías intentando acortar las distancias entre docente y alumno/a pero sin cuestionar el modelo de enseñanza. En cambio, la educación en línea «propone la construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentales en la construcción social del conocimiento» (Tarasow, 2021, p. 15). En este caso si bien existe una distancia real dado que no se comparte el mismo espacio físico, es el propio proceso de enseñanza-aprendizaje el que genera un entorno virtual que promueve la relación entre docentes y alumnos/as poniendo el foco en la construcción del saber. El primero ubica la utilización de la tecnología como puente para la transmisión de la información y el segundo como herramienta para la construcción colectiva del conocimiento.

Es por esto que pensar propuestas didácticas para la educación en línea no supone simplemente la traslación de un formato presencial a otro virtual, sino que implica poder diseñar un programa de contenidos con estrategias pedagógicas específicas para este tipo de enseñanza en la cual el uso de la tecnología es una herramienta y no una limitación.

Concebir la tecnología ya no con el objetivo de acortar las distancias (llenar el vacío de la educación a distancia) sino para proponer un nuevo escenario, un entorno de enseñanza, una nueva dimensión que permita el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento a través de la interacción entre pares, las fuentes de información y el accionar del docente. De esta forma, la tecnología no pretende reemplazar ni emular los procesos de educación presencial ... sino que es a través de esta que se pretende crear nuevos espacios (entornos) para fomentar los procesos de comunicación y construcción del aprendizaje. El uso de la tecnología se encuentra totalmente fundamentado a partir de decisiones pedagógico-didácticas. (Tarasow, 2021, p. 18)

Si bien estas definiciones hacen referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, son de igual manera trasladables al campo de la educación artística teniendo en cuenta las complejidades de las distintas disciplinas dentro de cada proceso pedagógico.

La idea de este resumen es introducir el debate sobre los diferentes modelos de educación virtual e indagar sobre las variadas posibilidades que ofrecen los distintos entornos de aprendizaje online para la enseñanza artística. Se toma como punto de partida distintas experiencias de enseñanza en línea dentro de las carreras de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2020 a la actualidad.

El trabajo sobre el que se realiza este resumen es parte del proyecto de investigación *La transmisión del conocimiento artístico. El vínculo pedagógico en estas particulares experiencias y saberes, y la crítica a las concepciones binarias como ejes vertebradores de los análisis*, del cual participo como investigadora en formación.

### **Referencias**

Schwartzman, G., Tarasow, F., & Trech, M. (Eds.). (2021). *De la educación a distancia a la educación en línea. Homo Sapiens*.

## **DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DESDE 1993, CONTEXTO Y CAMBIOS TECNOLÓGICOS**

Gabriela A. Fernández, Lara Novomisky y Francisca Pecelis  
(UNLP, FDA)  
Argentina

### **Resumen**

La actual carrera de Artes Audiovisuales en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se aproxima a su 70 aniversario desde la creación de la primera Escuela de Cinematografía de Latinoamérica en 1955. A lo largo de su historia, la carrera ha experimentado numerosas modificaciones en sus planes de estudio, orientaciones, e incluso en su nombre; reflejando los cambios en su cambios relacionados al contexto político, socio-histórico y cultural. Estas transformaciones han sido influenciadas por avances tecnológicos, cambios en las formas de comunicación y las necesidades de

la industria audiovisual, factores que han tenido un impacto decisivo en las prácticas pedagógicas y la formación de los egresados.

Desde sus inicios, vinculados al Segundo Plan Quinquenal en el gobierno de Perón, luego su cierre durante la última dictadura militar argentina y su reapertura en 1993 bajo el nombre de "Comunicación Audiovisual", la carrera ha atravesado reformas significativas en los años 1997, 2003, 2008 y 2022. Cada una de estas reformas ha respondido a las dinámicas sociales, políticas y tecnológicas del momento, así como a la necesidad de adaptar la promover una formación profesional en consonancia con a un campo audiovisual en constante transformación evolución. Desde sus inicios, la carrera ha mantenido como rasgo distintivo la formación de un egresado/a con una visión y práctica integral de las artes audiovisuales. Durante este período fue mutando no solo la industria del cine y sus requerimientos sino también el dispositivo y soporte para la realización de películas, los costos de producción se redujeron y el medio de producción se democratizó facilitando la creación de contenidos.

En esta ponencia se propone analizar las transformaciones en los planes de estudio y la orientación de la carrera, explorando cómo estos cambios han incidido en las políticas de egreso, la metodología de trabajo en las aulas y la vinculación entre teoría y práctica. Se reflexionará sobre cómo los avances tecnológicos y las discusiones académicas han influido en la redefinición de los contenidos y estrategias de enseñanza, considerando las transformaciones y evolución del currículum desde la década de 1990 hasta la actualidad.

El objetivo es aportar una visión comprensiva sobre las modificaciones de los planes de estudio en relación con su contexto socio-histórico y cultural. Nos proponemos en esta ponencia realizando un acercamiento a dicha perspectiva, a fin de echar luz sobre las transformaciones en la formación de los egresados y egresadas que permiten conjeturar qué modelo de profesionales y académicos la carrera apunta a formar en cada etapa.

## MESA 5:

### **Educación artística en la enseñanza obligatoria: Pedagogías, contenidos y estrategias desde América Latina**

Esta mesa propone, por un lado, problematizar el sistema de enseñanza obligatoria a la luz de las posibilidades que ofrece el arte como campo específico de conocimiento. Y por otro, una revisión de los modelos de educación en arte dentro de la enseñanza obligatoria. Serán especialmente ponderadas las presentaciones de análisis críticos de experiencias que se posicionan desde América Latina en general y ponen de relieve la mirada respecto al panorama argentino con mirada federal en particular. Asimismo, son asuntos de este espacio los debates en torno a la capacitación docente y la configuración de contenidos de la educación obligatoria con perspectiva decolonial.

**Coordinadoras: Prof. Paula Sigismondo y Prof. Marcela Mardones**

## **MIRAR LO QUE NOS RODEA** **LA IMPORTANCIA DEL USO DE REFERENCIAS VISUALES CONTEMPORÁNEAS Y** **LOCALES EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE VISUAL**

Victoria Asurabarrena y Lucia Jimena Delfino  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** referencias, contemporáneo, latinoamericano, obras, enseñanza

### **Resumen**

En esta presentación proponemos estimular una dialéctica entre el contexto que nos rodea y lo que enseñamos en las aulas. Mirar lo que nos rodea, atender al espacio en movimiento que aloja la circulación de obras locales y contemporáneas, para trasladarlo al aula como herramienta pedagógica y así, hacer del espacio áulico un lugar que mira hacia afuera. Dar a conocer las producciones actuales para establecer territorialidad así como también sembrar en los estudiantes las posibilidades de formar parte de los distintos circuitos artísticos en un futuro.

La enseñanza no es algo que suceda sólo a través del abordaje de un contenido en particular, como si se tratase de un conocimiento aislado o universal, sino que es precisamente la manera de abordarlo (el recorte que se hace, la puesta en práctica, la bibliografía utilizada, el trabajo en el aula, el vocabulario utilizado, incluso la performance docente, etc.) lo que lo determina.

La utilización de imágenes de producciones visuales es un recurso de lo más común y habitual a la hora de querer ejemplificar diferentes contenidos. Ahora bien, la decisión sobre qué ejemplos utilizar y cuales no, resultan fundamentales no sólo al momento de dar claridad sobre los conceptos que se estén abordando, sino también, en el discurso que subyace detrás de dicho recorte el cual influye sobre el imaginario que los estudiantes construyen acerca de qué es arte y qué no. Las imágenes que funcionan a modos de exemplificación entonces se constituyen en referencia para los estudiantes.

Un referente es, de algún modo, un norte, una especie de modelo a seguir, una referencia de algo, en este caso, de lo artístico y en muchos otros, a su vez, de lo contemporáneo, lo actual e incluso, lo novedoso. No es lo mismo enseñar el uso de los colores opuestos complementarios con una imagen de una obra de Matisse o Vincent Van Gogh que usar una imagen de una obra de Amanda Tejo Viviani (Mandi). Creemos que en nuestro rol como docentes es fundamental cuestionar y reflexionar en cuál es nuestra postura al enseñar, cómo nos situamos, desde dónde y cuál es el parámetro que establecemos en el aula de lo que es una obra de arte hoy en día.

Podremos analizar entonces que ya no sólo se está enseñando un contenido (por ejemplo color) sino que es muchísimo más grande todo lo que entra en juego. ¿Qué mirada tenemos quienes hemos sido educados con imágenes enciclopédicas de las grandes obras de arte europeo? ¿Cómo construir una referencia visual local, tanto actual como del pasado? ¿Cómo mostrar un arte más propio, más cercano? De algún modo, estas preguntas remueven otra que, aunque no se vaya a abordar en esta

oportunidad, es el trasfondo que motoriza todo lo demás: ¿para qué enseñamos arte? y ante eso, podemos repreguntar, ¿Qué mirada crítica se puede construir del mundo si las imágenes que nos enseñan nos son ajena a nuestra vida cotidiana?

Abordaremos estas reflexiones en esta presentación mediante el análisis de una actividad aulica, enmarcada en el contenido Gestalt (Alcances y límites de la teoría de la Gestalt), donde se leen textos de Furió, Vicenç y Arnheim, Rudolf y donde diferentes grupos de estudiantes deben analizar una serie de obras de arte según la mirada de cada autor asignado.

Consideramos de suma importancia que todos los contenidos del Lenguaje visual puedan ser enseñados con el sustento de la exemplificación y la evidencia de haber sido puestos en juego en obras reales, ahora bien, queda en nosotros qué obra es la que seleccionamos para ese contenido a enseñar.

Nos parece de suma importancia tener una mirada territorial y nacionalista a la hora de buscar esas referencias, ser conscientes de la responsabilidad que conlleva en el ámbito educativo mostrar ejemplos y contemplar los contextos, la historia donde fueron creadas esas obras y donde es que circulan. Contemplar la importancia de estar actualizado y pensar lo local como una referencia de un circuito no ajeno. Pensar en las obras que nos rodean, mirar lo que nos rodea.

## **EL FANZINE EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA REFLEXIONES Y PROPUESTAS A PARTIR DE UN CASO**

Catalina Featherston y Julia Peralta  
(UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** fanzines, prácticas sociales del arte, enseñanza artística, posicionamiento crítico, educación obligatoria

### **Resumen**

La presente ponencia tendrá como objetivo proponer la inserción del fanzine en la enseñanza artística desde una perspectiva crítica y contextualizada, en tanto puede permitir la construcción de conocimientos sobre el arte de manera significativa en las aulas. Para ello, se partirá de una experiencia de prácticas de la enseñanza realizadas durante los meses de septiembre, octubre, y noviembre de 2023 en una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata en el marco de la materia Didáctica y Prácticas de la enseñanza en la Facultad de Artes.

En dicha experiencia se observó que en el grupo de estudiantes circulaban ciertas ideas ancladas en una historia del arte tradicional, moderna, europea, como las nociones de talento innato, inspiración, y don artístico. Siguiendo a Gabriela Augustowsky (2012), estos supuestos no tienen una existencia aislada sino que son propios de una tradición artística moderna que tiene como norte la búsqueda de belleza clásica y



europea. Responden a una forma de comprender y enseñar las artes visuales donde se pondera la calidad de la copia y el adiestramiento de la técnica por sobre la capacidad de construcción de sentidos de la imagen, dejando fuera su contexto de producción, circulación y recepción, así como las dimensiones poéticas y metafóricas propias de las artes visuales.

La propuesta de enseñanza llevada a cabo en las prácticas se centró en los fanzines como práctica social del arte impreso local y contemporáneo y tuvo más de un objetivo: no solo tensionar las categorías de obra, público y artista individual del paradigma tradicional, sino también mostrarles a los estudiantes que otras formas de arte y su enseñanza son posibles. En este sentido, se procuró garantizar el derecho a la educación artística, considerando que el arte puede y debe ser enseñado y aprendido por todos los sujetos.

Los fanzines son publicaciones auto-editadas cuya presencia subterránea y escurridiza se ha expandido ampliamente en la actualidad en cuanto a su variedad temática, de contenido y de modo de producción. Hoy en día forman una parte importante de los circuitos de arte impreso en el país en general y en la ciudad de La Plata en particular siendo las ferias gráficas su mayor lugar de intercambio y encuentro entre sus productores, en cuyas redes se trama el afecto, el hacer colectivo y el arte como trabajo. Muchos fanzines de productores gráficos platenses fueron llevados a las aulas para su análisis y contacto antes y durante los momentos de producción de los estudiantes; la insistencia en estas referencias concretas fue importante para poner en tensión la concepción de que era necesario un don para crear, o, que en su defecto, las ideas debían ocurrir de la nada. A su vez, se pudo reflexionar sobre sus condiciones de circulación y recepción, repensando el concepto de público asociado a la pasividad, en tanto los fanzines requieren ser manipulados, pensados, hablados, pasados de mano en mano, modificados y vueltos a circular. Por último, esta propuesta de enseñanza les permitió a los estudiantes gestionar la propia palabra, contar sus historias, cuestionar y cuestionarse, así como intercambiar sus narrativas con sus compañeros y generar nuevos sentidos poéticos desde esas interacciones.

Hace un tiempo estas publicaciones se encuentran ingresando cada vez más en las escuelas de educación primaria y secundaria dentro de las clases de arte. Si bien es alentador que incremente su inserción, se debe advertir que en varias ocasiones se lo presenta descontextualizado, es decir, aislado de su historia y su actualidad, y distanciado de su variedad formal, temática y genérica como potencial para la producción artística. En esta línea, la inserción del fanzine en la enseñanza artística desde una perspectiva crítica y contextualizada puede permitir construir conocimientos sobre el arte de manera significativa en las aulas.

Si partimos desde la voluntad de enseñar el arte de la manera más próxima posible a su realidad en las prácticas sociales, podemos concebir la importancia y urgencia de la inserción de prácticas de arte impreso locales a la enseñanza de las artes en las escuelas. Constituye, asimismo, una parte fundamental en el proceso de insertar las producciones contemporáneas y latinoamericanas, como se plantea en la Resolución 111/10 del CFE que debe hacer la educación artística en todo el país (2010). Debido a la persistencia de estas ideas tradicionales en las aulas, y a la proliferación de

discursos que ponen en cuestionamiento el lugar de la educación pública y gratuita en la sociedad, consideramos importante compartir nuestra experiencia, propuesta y reflexiones como puntapié para seguir pensando y haciendo desde el compromiso docente.

### Referencias

- Augustowsky, G. (2012). Las artes plásticas y su didáctica. En G. Augustowsky, *El arte en la enseñanza* (cap. 5). Paidós.
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución 111/10 - Anexo. "La educación artística en el sistema educativo nacional"*.

## **NO ES CIELO Y ES AZUL UNA PROPUESTA PARA PENSAR LAS EFEMÉRIDES ESCOLARES DESDE LAS ARTES**

Verónica Lucentini (UNLP, FDA, IPEAL) y Micaela Pas (DGCyE, ETDA)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, efemérides, crítico, educación

### Resumen

Este trabajo recupera la experiencia desarrollada desde el espacio curricular de Educación Artística durante la última celebración del acto por la Revolución de Mayo en la Escuela de Educación Primaria N°12 Dr. Victoriano E. Montes, un establecimiento de gestión estatal ubicado en City Bell, La Plata, Buenos Aires. El proyecto surgió como una iniciativa para abordar las efemérides escolares desde las artes, superando posicionamientos tradicionales que suelen limitarse a la creación de ornamentaciones y escenografías por parte de esta área —una práctica bastante común en las escuelas, aunque no es un lineamiento oficial—. Este enfoque crítico y participativo en el que se desarrolló el acto escolar, conectó pasado y presente de una manera particular y habilitó la construcción de una identidad común que unió a diferentes generaciones y tiempos históricos.

A finales del siglo XIX en Argentina, la celebración de las efemérides en las escuelas comenzó a ganar popularidad como parte de las políticas estatales de formación cívica y ciudadana. Estas fechas, que conmemoran hechos históricos clave en la formación de la nación y la fundación del estado han sido tradicionalmente celebradas con un enfoque patriótico y emotivo desde las áreas de Ciencias Sociales. Por ejemplo, en el Nivel Primario, suelen estructurarse en torno a rituales que evocan próceres y acontecimientos heroicos, reflejando un pasado compartido pero, a menudo, homogeneizando identidades diversas. Así, el abordaje de la conmemoración del 25 de mayo desde la educación artística ofrece una oportunidad para reflexionar sobre los valores de lo colectivo, los vínculos que nos unen y el compromiso compartido frente a los desafíos actuales y futuros. Surge así la pregunta: ¿Cómo podemos transformar el acto escolar en una oportunidad para desarrollar contenidos y saberes



artísticos significativos? ¿Qué elementos visuales o simbólicos aparecen al evocar ese momento histórico? ¿Qué símbolos distinguen esa revolución de otras? ¿Serían una bandera, un escudo, un himno, los retratos de los próceres nacionales, o podrían ser otros? Si son los mismos, ¿qué otras formas podrían adoptar? ¿Sería necesariamente un acto o podría presentarse en otro formato de celebración?

Frente a estos interrogantes, pusimos en marcha la *Mesa Patria*, un proyecto colaborativo que, desde las Artes Visuales y la Danza, involucró a estudiantes de 3º y 4º grado en la creación de obras artísticas colectivas explorando el concepto de *revolución* y la idea de la patria como un hogar compartido. La propuesta se articuló en dos jornadas de trabajo durante la Semana de Mayo, que incluyeron instancias tanto de producción como de exhibición de lo realizado. Por un lado, invitamos a intervenir de manera grupal siluetas de casas recortadas en papel de gran formato, utilizando distintos materiales —como telas, papeles de colores, témperas, papel crepé, lápices, fibras y crayones— con el fin de explorar distintas posiciones de las formas en el espacio bidimensional mediante el uso del collage. Por otro lado, implementamos una mesa gráfica para imprimir en vivo afiches, remeras y parches junto a las familias durante la conmemoración utilizando la técnica de serigrafía. Para ello, creamos una matriz a partir de los dibujos realizados por todxs lxs estudiantes y utilizamos tinta gráfica azul claro, en analogía con los colores patrios, reforzando así el sentido identitario de la propuesta. Este encuentro tuvo como objetivo que tanto lxs niñxs como sus familias reflexionaran juntxs sobre la construcción colectiva de la patria y la escuela, mientras aprendían una técnica de impresión en serie que requería de trabajo colaborativo, la puesta en marcha del cuerpo y el abandono del rol rígido y/o esquemático al que estaban acostumbradxs cuando asistían a los actos escolares.

*Mesa Patria* fue una invitación a imaginar, a través del lenguaje metafórico que nos ofrecen las artes, una escuela con sentido de comunidad. Ojalá, hayamos logrado crear ese espacio de libertad que permita a nuestrxs estudiantes abandonar el pasado para reencontrarlo con responsabilidad y entusiasmo. Al menos, esa fue la intención.

## EL USO DE LAS GRAFÍAS ANALÓGICAS COMO REPRESENTACIONES EXTERNAS DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Camila María Beltramone y María Inés Burcet  
(UNLP, FDA, LEEM)  
Argentina

**Palabras clave:** grafías analógicas, representaciones externas, funciones, educación musical

### Resumen

A lo largo de la historia, el sistema de notación musical tradicional se ha consolidado como la forma de escritura legitimada para la representación de la música occidental. Sin embargo, resulta posible identificar otras formas notacionales de la música tales como las grafías analógicas, las formas de cifrado armónico, los pictogramas para



la enseñanza de la flauta dulce, y un sinnúmero de escrituras musicales vernáculas, entre otros.

Los últimos desarrollos en Psicología Genética para el estudio del lenguaje y la alfabetización, permiten agrupar a este amplio espectro de formas de registro escrito de la música dentro del conjunto de representaciones externas. Martí (2003) define a las representaciones externas como artefactos culturales mediadores de la conducta humana, que facilitan el registro y la transmisión del conjunto de significados y prácticas propias de una comunidad. Las mismas funcionan como herramientas constitutivas de la cognición, cuya adquisición modifica en profundidad las capacidades y el funcionamiento cognitivo de las personas, al enraizarse en una las competencias cognitivas más genuinamente humanas: la capacidad de crear y usar signos (Martí, 2003, 2012). En sus últimos trabajos, Martí desarrolla las características que identifica como inherentes y distintivas de las representaciones externas. A los fines de esta presentación resulta de particular interés el carácter funcional que evidencia el autor, vinculado fundamentalmente con las funciones de registro, comunicación, apoyo mnémico y función epistémica, las cuales se desarrollarán de manera particular dependiendo el tipo de información que vehiculiza cada tipo de representación externa.

Tal como hemos podido observar en trabajos anteriores (Burcet, 2014, 2018, 2020), tradicionalmente los usos de la notación musical han estado circunscritos a las funciones de registro —conservación de los discursos de naturaleza oral en un soporte determinado para tal fin—, archivo —almacenamiento de la música en un nivel de capacidad de acumulación que excede por mucho la capacidad de almacenamiento de cualquier persona—, y apoyo mnémico —soporte escrito para recordar aquello que es tocado o cantado—. Sin embargo, trabajos recientes han permitido poner de relevancia otras funciones tales como la comunicativa, en tanto se constituye como mediadora en la interacción entre los sujetos para el establecimiento de acuerdos en diferentes contextos y situaciones de práctica musical; la epistémica, ya que favorece la organización del pensamiento musical y su interpretación, y la metalingüística (Olson, 1984, 2016), en tanto es posible desprender de las partituras una serie de categorías que permiten hablar y pensar sobre las estructuras del lenguaje musical, los significados de las obras, las intenciones de sus autores y su interpretación en determinados contextos. (Burcet, 2020; Beltramone y Burcet, 2018, 2020; Burcet, M. I.; Beltramone, C.; Uzal, S. y Rigotti, S -en prensa). Así mismo, otros autores han identificado otras funciones tales como la procedural (Casas y Pozo, 2008) y la imaginativa (Cook, 1990).

En línea con estos planteos, en el presente trabajo nos proponemos describir el modo en que las grafías analógicas —entendidas como representaciones externas— desarrollan las funciones mencionadas en el contexto de prácticas educativas escolares. A tal fin, tomaremos como insumo para el análisis testimonios de docentes de música recopilados a partir de un cuestionario autoadministrado online distribuido entre diferentes distritos educativos de la provincia de Buenos Aires. Se espera que los resultados obtenidos sirvan de base para pensar nuevas estrategias pedagógicas que propongan a los estudiantes utilizar los modos de registro de la música como herramientas para reflexionar acerca de la música y su propia praxis, convirtiéndose en sujetos críticos y protagonistas de su proceso de aprendizaje.

## Referencias

- Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>
- Burcet, M. I. (2018). Notación musical: ¿código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 32, 85–103.
- Burcet, M. I. (2020). *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96868>
- Burcet, M. I., Beltramone, C., Uzal, S., & Rigotti, S. (en prensa). La adquisición de la notación musical desde la perspectiva del sujeto que aprende. Un estudio en jóvenes sin estudios musicales específicos. *Revista Internacional de Educación Musical*.
- Casas, A., & Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49–62. <http://dx.doi.org/10.1174/113564008783781503>
- Cook, N. (1990). *Music, imagination and culture*. Oxford University Press.
- Martí, E. (2003). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En E. Martí & J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación (II). Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 26–46). Paidós.
- Martí, E. (2012). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. A. Machado Libros.
- Olson, D. (1994). *The mind on paper*. Cambridge University Press.
- Olson, D. (2016). *The mind on paper: Reading, consciousness and rationality*. Cambridge University Press.

## ¿CÓMO PROLONGAR LO INMEDIATO? ABORDAJES Y CONSONANCIAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN TORNO AL COLOR

Ana Buffagni y Julieta Lamenza  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** Educación, color, inmediato, incalculable, impacto

### Resumen

La educación artística en la enseñanza obligatoria brinda una oportunidad singular para cuestionar y transformar el sistema educativo, especialmente desde una perspectiva latinoamericana. En este contexto, el color no es solo una herramienta pedagógica, sino también un medio para explorar y extender la inmediatez de la experiencia educativa.

La práctica docente constantemente enfrenta lo incalculable, aquello que no se puede controlar ni prever. Esta imprevisibilidad, descrita por Jacques Derrida como el encuentro con el otro, es fundamental en la educación. La enseñanza no puede reducirse a pasos predeterminados; debe existir una intencionalidad que influya, provoque y genere impacto en el otro. Sin embargo, esta intervención nunca garantiza un resultado inmediato o deseado. Los efectos de la educación pueden ser tardíos, inesperados o incluso ausentes, lo que plantea un desafío para los educadores: ¿cómo manejar la falta de correspondencia entre la intención educativa y sus resultados?

Para que haya educación, debe haber una voluntad de influir en el otro. Esta intencionalidad puede adoptar múltiples formas: domesticar, inhibir, liberar, transformar al otro en un sujeto crítico y comprometido con la realidad social. Sin embargo, esta intervención nunca asegura un resultado inmediato o deseado. La educación, por su naturaleza, es una operación que precisa omitir la plena determinación del resultado, aceptando las desventuras de la no correspondencia.

El educador se convierte en un «entrometido», alguien que se involucra más allá de la demanda. Este involucramiento consiste en ofrecer más de lo que se solicita, en soportar una y otra vez el «seguir participando» del otro. La relación educativa es una oferta continua que desafía la libertad del que recibe la enseñanza, asemejándose al carácter silvestre del lector. La primacía de la oferta sobre la demanda y la novedad como pulso de la acción educativa generan un terreno fértil para las consecuencias inesperadas.

¿Qué hacen la pedagogía y la reflexión pedagógica con lo incalculable? Intentan mitigar el impacto de la imprevisibilidad, buscando una educación más higiénica y adecuada. Sin embargo, esta ilusión de volver calculable lo no calculable limita la verdadera esencia de la experiencia educativa, que se encuentra en los resultados no buscados ni sabidos. La verdadera transformación del ser ocurre a partir del vínculo que unos seres establecen con otros, más allá de la transmisión de contenidos específicos.

En síntesis, la educación artística debe abrazar la imprevisibilidad y la falta de correspondencia entre intención y resultado. En lugar de buscar un control total, los educadores deben aceptar y trabajar con la incertidumbre, promoviendo una educación que transforme a los estudiantes a través del vínculo y la intencionalidad. La práctica docente en torno al color puede servir como un espacio para explorar estas dinámicas, permitiendo a los estudiantes experimentar y prolongar lo inmediato de manera crítica y comprometida. Las características profundamente subjetivas y sensoriales del color, habilitan este desarrollo, desde los intereses y experiencias individuales y colectivas, algo espontáneas, hacia algunos acuerdos y definiciones más académicas.

## **EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO UN ESTUDIO EN EL MARCO DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL 26206**

Andrea Cataffo, María del Rosario Larregui y Alejandra Catibiel  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** educación artística, sistema educativo, música y artes visuales, campo de conocimiento, derecho a la educación

### Resumen

La Educación Artística constituye un campo de conocimiento con una larga trayectoria en el sistema educativo argentino. Desde finales del siglo XIX a la actualidad, diversas han sido sus finalidades —y por ende los contenidos a enseñar y las formas de enseñarlos—, llegando en ocasiones a estar relegada frente a otros campos de conocimiento considerados de mayor relevancia.

La sanción de la Ley 26.206 en 2006 presenta un nuevo escenario en el que la educación pública resulta clave para la construcción ciudadana, donde la distribución democrática de la información y el conocimiento juega un papel relevante en el logro de una sociedad más justa e igualitaria. En este contexto, la Educación Artística adquiere un nuevo sentido: se presenta como espacio curricular obligatorio —incluida como parte estructural del sistema educativo, constituida como una de las ocho Modalidades<sup>20</sup>— y campo educativo de relevancia social y cultural para la actuación ciudadana. En tal sentido, se la considera «como área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano». (Resolución 111/ Anexo 1, 2010, p.8)

Frente a este cambio de paradigma, docentes investigadores que desarrollan su actividad académica en la formación pedagógica y didáctica en la Facultad de Artes de la UNLP llevaron a cabo cinco investigaciones entre los años 2006 y 2022. Las mismas centran su interés en el estudio de las problemáticas relacionadas con la presencia de la Educación Artística en el sistema educativo argentino, particularizando en la enseñanza de la música y las artes visuales en todos los niveles de la Educación Obligatoria, así como en la Educación Artística Específica<sup>21</sup>. A su vez, abrevan en aportes de autores que han trabajado sobre las teorías de la reproducción y de la resistencia en el campo educativo y curricular.

Los objetivos giraron en torno al estudio y análisis de la reproducción del paradigma de la modernidad que porta en su concepción la selectividad y por lo tanto, obstaculiza el derecho de todos a la inclusión en los procesos de enseñanza y a los aprendizajes con calidad. Se procuró identificar las características de un Paradigma Inclusivo de la Educación Artística, basado en el Arte como Conocimiento y en la Educación Artística como Derecho.

20 La Ley de Educación Nacional 26206, en su artículo 17, establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro Niveles y ocho Modalidades, entre las que se encuentra la Educación Artística. En el Capítulo VII, el artículo 39 establece que la Modalidad comprende la formación en distintos lenguajes artísticos para niños y adolescentes, en todos los niveles y modalidades; la formación específica de Nivel Secundario y la formación artística que se desarrolla en Institutos de Educación Superior (profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas).

21 La Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación establece que la Educación Artística Específica se organiza en diferentes modelos organizativos entre los que se encuentra la Formación Artística Vocacional, la modalidad específica en el Nivel Secundario, la Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural, los Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica, la Formación Artística Profesional y la Formación Docente en Arte, ambas de Nivel Superior. En el caso particular de las investigaciones realizadas, se consideró como objeto de estudio, en lo que respecta a la Educación Artística, a las Secundarias de Arte.



Se realizaron estudios en torno a las tendencias pedagógicas y estético artísticas que prevalecen en los distintos niveles y modalidades; las representaciones sociales de los sujetos que participan en las instituciones educativas respecto de los sentidos y los saberes priorizados de la Educación Artística. Asimismo, se abordaron aspectos referidos a la caracterización de la inclusión de la enseñanza del arte en los proyectos educativos institucionales; los modelos de gestión de las instituciones de formación específica y su impacto en la construcción del currículum.

Un aspecto de relevancia tratado refiere a la existencia potencial de instituciones cuyos proyectos han logrado superar la tendencia reproductivista de modelos pedagógicos y estético artísticos de la modernidad. Otros aspectos refieren a las características en la construcción curricular y las estrategias de enseñanza para acompañar los procesos de inclusión en términos de ingreso, permanencia y egreso, así como los Saberes a Enseñar —de la música y las artes visuales— identificando la potencialidad respecto de un modelo inclusivo de la Educación Artística y del Arte como Conocimiento.

Entre las conclusiones a las que se ha arribado, resulta significativo señalar la persistencia de una reproducción del modelo de enseñanza propio de la modernidad en la Educación Artística, configurando un *Paradigma Selectivo*, validado socialmente y que implica el despliegue de estrategias de selección vinculadas al talento (Mardones, Cataffo y otros, 2014). En los casos que pudieron detectarse rasgos de superación, aparecen asociados a culturas escolares que prevalecen en las Secundarias Orientadas en Arte, cuyos propósitos no están ligados a la formación de artistas.

En lo que refiere a la selección de los Saberes a Enseñar —de música y artes visuales— se pudo observar la apelación, aún en el plano discursivo, a la producción artística situada y a la búsqueda de una construcción poética, metafórica y ficcional como conocimientos a enseñar y aprender. Cabe señalar que, a fin de precisar los alcances de la apropiación del modelo pedagógico basado en el Arte como Conocimiento y la Educación Artística como Derecho, estas investigaciones son marco conceptual e investigativo de estudios que profundizan en la indagación pedagógica y didáctica.

## Referencias

- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina*, 28 de diciembre de 2006.
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución CFE N.º 111/10 - Anexo: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación, 25 de agosto de 2010.
- Mardones, M., & Cataffo, A. (2014). La secundaria de arte en el sistema educativo argentino. Educación artística y obligatoriedad en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206. *Arte e Investigación*, (10), 123–128. <https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/249>

## **TECMOTION CONTRA EL BULLYING** **ESTRATEGIAS DE CONCIENTIZACIÓN ANTE LA VIOLENCIA EN ESCENARIO** **ESCOLAR A PARTIR DE LA ANIMACIÓN**

Ignacio Martín De la Sota  
(UNLP, FDA, DGCyE)  
Argentina

**Palabras clave:** animación, violencia escolar, ESI, lenguaje audiovisual, pedagogía crítica

### **Resumen**

Tecmotion es un proyecto que consiste en la realización de videominutos de animación *stop motion*. Esta técnica se basa en una secuencia de fotografías que simulan la ilusión de movimiento, de esta forma se animan objetos inanimados a los que se les dota de personalidad.

El presente proyecto surge a partir de varios antecedentes. Uno de ellos es *Mirartec*, este trabajo se estableció en la institución como un primer acercamiento de los estudiantes y la comunidad educativa al mundo audiovisual. Otro antecedente que es importante mencionar es que a mediados del ciclo lectivo 2021, hubieron varios casos de bullying en los cuales los docentes, equipo de gabinete pedagógico y estudiantes autoconvocados del centro de la EEST N°1 convocaron a una charla en la que, frente al estudiantado, se problematizó acerca de este tipo de conductas y violencias que afectan a los adolescentes y pre adolescentes en el ámbito educativo.

El propósito del actual proyecto es que dichos videominutos se difundan en diversas escuelas con el objetivo de invitar a la reflexión acerca del acoso escolar. Por otra parte, se busca que la institución participe en la 3º edición del Festival Internacional de cine de Ensenada, con lo cual, intentamos que las producciones artísticas se proyecten en la 4º edición del presente año del desarrollo del proyecto. En dicho espacio, los videominutos se presentarán a la comunidad ensenadense y acercará la escuela a otros ámbitos de la ciudad.

La captura de imágenes se llevó a cabo con las herramientas que disponía la escuela y la de los propios estudiantes. Con los recursos necesarios, se promueve en el grupo que para hacer cine no es necesario tener un equipamiento costoso e inaccesible, sino que con el conocimiento e intencionalidad artística; se puedan realizar obras audiovisuales que impacten e inviten a la reflexión en el público potencial.

El presente proyecto persigue los principales valores de la EEST N°1 tales como la problematización sobre los tipos de violencias y el compromiso con la comunidad educativa ensenadense. Además, se contempla que sea inclusivo porque en el margen inferior del tutorial, habrá un video en el que una integrante del EOE traduzca el videominuto en lengua de señas. Al grupo le pareció relevante sostener y realizar dicha labor ya que toda producción artística está dotada de una fuerte carga simbólica e ideológica. El estudiantado comprendió de esta forma que estos valores que se trasladan en imágenes y sonidos, los representan como artistas y ciudadanos con conciencia y responsabilidad social.

El principal objetivo de Tecmotion es que las producciones audiovisuales se difundan dentro de la escuela y/o de otras instituciones educativas sobre la problemática planteada. Tal es así que el proyecto antibullying es una posible forma de resolver un asunto que atraviesa a todas las infancias y a los adultos, inclusive.

### Referencias

- Beck, J. (2004). *Animation Art*. Flame Tree Publishing.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela* (A. Campelo & M. Lerner, con colaboración de J. Albrieu, G. Averbuj & I. Amor). Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Ministerio de Educación de Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Hablemos de bullying: un material para compartir en la escuela, con las familias y la comunidad*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Pereyra Rozas, M. V. (2013). ¿Qué es la violencia escolar bullying? Librería de Mujeres Editoras.
- Ribeiz Huarte, M. F. (2017). *Prácticas para la alfabetización audiovisual en ámbitos educativos* (Contribuciones de M. L. Cuba et al.). IAAVIM Ediciones.
- Rodríguez Jáuregui, P. (Comp.). (s.f.). *Haciendo dibujitos en el fin del mundo: El libro de la Escuela para Animadores de Rosario*. Municipalidad de Rosario.
- Wells, P. (s.f.). *Fundamentos de la animación*. Parramón.

## MESA 6:

### La evaluación en las disciplinas artísticas

Este espacio es una invitación a revisar el rol de la evaluación en la educación artística, contemplando la incidencia de los resultados ponderables y las instancias interpretativas en los modelos didácticos y perspectivas pedagógicas que cristalizan una convivencia conflictiva entre arte y educación. Se busca profundizar los debates en torno a la responsabilidad docente en los modos de evaluar, el diseño de estrategias de evaluación, la escisión del proceso respecto de los resultados mensurables y los problemas en los modos de explicitar los criterios de evaluación y calificación.

**Coordinador: Prof. Leopoldo Dameno**

### DANZA ACADÉMICA-BALLET: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN

Franco Nahuel Toranzo  
(UNLP, FAHCE)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, danza, evaluación de los aprendizajes

### Resumen

Este resumen intentará compartir los aspectos centrales de una propuesta de investigación sobre la que se viene trabajando.

En cuanto a la perspectiva teórica a la cual se adscribe tiene base sobre los aportes del campo de la Didáctica, en relación a los modos y tipos de evaluación, sus instrumentos, criterios de evaluación, retroalimentación y sistemas de calificación.

En este sentido, de manera cualitativa e interpretativa, realizando observaciones y entrevistas en profundidad, se propone investigar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en Danza Académica - Ballet. En las próximas líneas se desarrolla de manera más puntuizada cada uno de los aspectos antes enunciados.

En relación con el problema de investigación, el objetivo principal es explorar las prácticas de evaluación de aprendizajes en Danza Académica-Ballet, llevadas a cabo por docentes del Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes. Para ello, se parte de los siguientes supuestos: los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación de aprendizajes que varían en su tipo (diagnóstica, sumativa y/o formativa); utilizan al menos un instrumento de evaluación, que podría ser alguno de los siguientes: observación directa, exámen escrito, rúbrica o matriz de valoración; y asignan una calificación en relación con la evaluación.

Luego, sobre el marco o territorio teórico, se recuperan categorías que permiten caracterizar las prácticas de evaluación y la enseñanza de la Danza Académica-Ballet. En este sentido, una categoría fundamental es la de prácticas de la enseñanza, que luego ayuda a pensar en las prácticas de evaluación. Específicamente en cuanto a la enseñanza de la Danza Académica-Ballet se reconocen dos modos posibles, aunque no únicos, que responden a dos perspectivas diferentes: una biomecánica cartesiana y otra fenomenológica (Viberti, 2010).

De manera, breve y sintética, respecto a la categoría de prácticas de la enseñanza, se recuperan los aportes de Barcia (2017) en tanto propone, a partir de diferentes autores, entenderlas como prácticas sociales que revisten cierta complejidad ya que están mediadas por la acción que articula la teoría con la práctica. Es decir, se piensa a la práctica de la enseñanza como una actividad situada y fuertemente vinculada a los aspectos constitutivos de la persona que los lleva a cabo, o como bien expresa el trabajo de Litwin (2006), relacionada a la biografía de cada docente y el contexto en el que se desarrolla. Por último, se recupera la mirada de Edelstein (2023) sobre la condición situada de las prácticas y la imperiosa multirreferencialidad en su interpretación, en tanto se trata de aquello que da lugar a una actividad cargada de intencionalidad y determinada racionalidad, al mismo tiempo que vehiculiza las necesidades institucionales del sistema en el que se desarrollan.

Luego respecto a las categorías más específicas de la evaluación de los aprendizajes, se recuperan los aportes de Rosales (1981), Anijovich y Cappelletti (2017), Anijovich y González (2022), y Celman (1998). En específico, se vinculan con el abordaje de los tipos de evaluación, los modos de evaluación, los instrumentos de evaluación, los criterios de evaluación, la retroalimentación y por último la calificación con su sistema.

Finalmente, en cuanto a la estrategia metodológica de investigación, resulta de considerar que la práctica de investigación implica la posibilidad de acceder a una porción de *lo real* en tanto, quien investiga, lo vuelve realidad (Escolar y Besse, 2011). Admite así que en la producción de conocimiento existe una manipulación de la información en tanto se la vuelve inteligible y en tanto se entra en diálogo entre la voz/pensamiento de quien investiga y de quien es informante. Por ello, considerando los aportes de diferentes investigadores/as (Taylor y Bogdan, 1994; Verd y Lozares, 2016; Marradi, Archenti y Piovani, 2018) y las características epistemológicas de este proyecto, se realizarán entrevistas en profundidad, ésto ya que permite el encuentro entre las personas, vehiculizando la comprensión de la construcción de pensamiento que realizan las personas entrevistadas en relación a la vivencia en cuestión. También, se observarán clases de Danza Académica-Ballet y sus instancias de evaluación. Además se fomentará un control cruzado (Taylor y Bogdan, 1994) a partir del análisis de documentos como los programas de las cátedras entrevistadas. Dicho control tendrá como intención comprender la construcción de la narración llevada a cabo en la entrevista.

### Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., & González, C. (2022). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Barcia, M. (2017). Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. En M. I. Barcia, S. de Morais Melo & A. López (Coords.), *Prácticas de la enseñanza* (pp. 14–25). EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4987/pm.4987.pdf>
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35–66). Paidós.
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza*. SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>
- Escolar, C., & Besse, J. (2011). Métodos: notas para una definición. En *Epistemología fronteriza: puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales* (pp. 115–124). Eudeba.
- Litwin, E. (2006). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni (Comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno.
- Rosales López, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós.
- Viberti, M. V. (2010). Aportes desde la fenomenología de la percepción a la Metodología de Enseñanza de la Danza Clásica.

## **MODELOS PARA LA EVALUACIÓN PUENTES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA**

Mariana Soibelzon  
(UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** evaluación, enseñanza, aprendizaje, paradigmas, dibujo

### **Resumen**

La evaluación en arte ha sido, históricamente, un momento espinoso, separado de la dinámica de la clase, de la propuesta de enseñanza y de los procesos de aprendizaje propios de una cursada. Muchas veces en el ejercicio del rol docente, al mirar y juzgar las producciones, las prácticas de evaluación se alejan de los paradigmas pedagógicos con los que se construyen las clases. En palabras de Daniel Belinche «Cuando se pretende evaluar lo que no se enseña, el resultado previsible es la frustración mutua» (Daniel Belinche, 2017, p. 149).

En relación con la enseñanza del dibujo, la problemática adquiere otros ribetes ya que es un campo de conocimiento que ha atravesado un largo proceso de revisión de sus concepciones ancladas históricamente en la representación de las apariencias y contemporáneamente ligadas al dibujo como registro y huella, como escribe Carlos Coppa:

Así las estrategias actuales del Dibujo se abren a distintas formas de tramar la pérdida y el porvenir, entre la memoria y el futuro, entre la nostalgia y la búsqueda de coordenadas nuevas.

La expansión del dibujo en el arte contemporáneo es señal de su vigencia, asumiendo sin culpas la tradición, recuperando aquello que constituye el núcleo de su práctica, es decir: la promesa del pasaje más inmediato entre la idea y la mano. (Carlos Coppa, 2022, p. 3)

En numerosos programas de Dibujo de las carreras de Diseño y Artes Visuales se ve reflejado este paradigma y se enseña el dibujo desde la concepción de dibujo de campo expandido, transitando las categorías presentadas por John Berger (2011) pero muchas veces las evaluaciones siguen ancladas en una mirada clásica de la disciplina.

A partir de la experiencia docente dentro de la cátedra de Dibujo Complementario de la FDA-UNLP y presentando los modelos de evaluación formativa invitamos a pensar los procesos de evaluación, los instrumentos y las herramientas que utilizamos. Nos preguntamos: ¿Estamos evaluando lo que enseñamos?, ¿Hay coherencia entre los instrumentos de evaluación que utilizamos y nuestras concepciones sobre la enseñanza? ¿Desde qué paradigmas pedagógicos construimos nuestras evaluaciones? ¿Cuáles son nuestros propósitos en esa instancia, en qué momento evaluamos, para quién?

Nuestro posicionamiento en la Cátedra dialoga con los modelos de evaluación formativa, «No se trata, o no sólo se trata, de acreditar conocimientos, sino también de promover la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje» (Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, 2017, p. 13). El equipo docente lleva adelante,

coordina y transforma este momento en un proceso pedagógico, tomando los indicadores que de allí se desprenden para adaptar las propuestas de enseñanza a las necesidades de aprendizaje.

Incorporamos la evaluación como un proceso de reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje y sus producciones y, hacia el interior de nuestras prácticas, para revisar la marcha de las secuencias didácticas que diseñamos y contrastar nuestros supuestos acerca de lo que se entiende y aprende con las producciones y la palabra del estudiantado. Desde este enfoque, los procesos de evaluación no pueden deslindarse de la planificación de la enseñanza. En su espesor nos habilitan a comprender las razones por las cuales los propósitos son, o no, alcanzados y entender qué representa esta situación en términos didácticos. Implica analizar la calidad de los aprendizajes, de los programas que diseñamos y de nuestras herramientas de trabajo. Evaluamos para conocer, valorar lo sucedido, planificar los modos de continuar y/o hacer virajes en el proceso de trabajo. Estos hitos nos arrojan indicios de la marcha del proceso grupal e individual, nos alertan sobre las condiciones de posibilidad permitiéndonos mejorar y reorientar los procesos de enseñanza.

Si bien no podemos hablar de modelos cerrados, podemos construir criterios que pueden ser modalizadores de las prácticas de evaluación. Esta presentación busca develar y articular esos criterios al reflexionar sobre las prácticas evaluativas en la Cátedra de Dibujo Complementario de tercer año, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Es un convite a pensar las estrategias de evaluación como decisiones fundamentales dentro de nuestras prácticas docentes, diseñando, planificando y organizando su puesta en marcha dentro de un proyecto político educativo. También es una manera de poner a disposición, para otros espacios curriculares, un relato de las formas de evaluar que nos han resultado propositivas y significativas, tanto a docentes como a estudiantes.

### **Referencias**

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Belinche, D. (2017). *Diez formas de arruinar una clase*. Malisia Editora.
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Gustavo Gili.
- Coppa, C. D. (2022). *Programa Dibujo Complementario II-IV (Turno Noche)*. <http://dibujonoché.blogspot.com/>

### **EVALUACIÓN FORMATIVA EN ARTES VISUALES REFLEXIONES EN TORNO A PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN TALLERES**

María Graciela Parma y Agustina Quiroga  
(UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** evaluación, enseñanza, propósito, diversidad, educación artística.

## **Resumen**

Si la evaluación en la educación en general constituye un campo en debate y permanente búsqueda, en la educación en artes visuales requiere del análisis de las especificidades propias que se ponen en juego.

Como integrantes del equipo de cátedra de Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación de los Profesorados en Artes Plásticas y en Historia de las Artes-Orientación Artes Visuales, reflexionamos sobre ello, en el marco de nuestro posicionamiento respecto del arte y de la educación artística, y en base a las manifestaciones de estudiantes en relación a sus experiencias de evaluación en las cursadas que implican producciones visuales en nuestra facultad.

Explicitamos algunos marcos de nuestra reflexión:

1. La formación docente de artes visuales, de la que nos hacemos cargo como cátedra, parte de entender al arte como producción simbólica, ficcional, poética y contextualizada, a la que todo ser humano tiene derecho y que forma parte de sus potencialidades. Conforma un campo de conocimiento que puede y debe ser enseñado, como parte de la formación ciudadana, más allá de quienes eligen un camino de profesionalización en este sentido.
2. Concebimos la educación desde el modelo crítico, intentando que nuestras decisiones y acciones pedagógicas contribuyan a la formación de sujetos críticos, que puedan leer e interpretar la realidad circundante, como producto de relaciones complejas de poder, con las desigualdades existentes; y que, a su vez, se involucren en su transformación desde la perspectiva personal y colectiva. Entendemos también que las y los docentes son agentes activos de dicha transformación (Giroux, 1990) y que tanto la educación como el arte constituyen hechos políticos que implican la lectura y la escritura de la realidad (Freire, 1973), —en su lenguaje específico—, en tanto instalan valores, producen conocimiento, plantean interrogantes y generan nuevas realidades.
3. En ese marco, las y los estudiantes tienen un rol activo en la construcción de conocimiento y de sus propias trayectorias educativas. Esto implica contemplar, tanto en la planificación de la enseñanza como en la evaluación —en tanto parte de dicho proceso—, la diversidad de historias, experiencias, saberes, contextos, posibilidades, sin que esto derive en detrimento de las perspectivas de logro, sino más bien las favorezca por integrar esta complejidad.
4. Pondremos el foco en la evaluación formativa que, de acuerdo a los aportes de Anijovich y Cappelletti (2018):
  - aborda el proceso completo implicado en la producción;
  - aporta necesariamente valoraciones y orientaciones concretas para que la o el estudiante profundice su producción y comprensión de lo que se está proponiendo a través de dicho trabajo;
  - incorpora el proceso, la direccionalidad y la modalidad de búsqueda e intereses de la o el estudiante -lo que no implica atarse a ello-;
  - es significativa para estudiantes y docentes en términos de conocer, sistematizar y visibilizar el hacia dónde va -cuál es la expectativa de logro-, lo que ya logró y cómo

lo logró, y lo que aún tiene como desafío, contando con las orientaciones y sostenes necesarios;

- resulta una apoyatura para la autoevaluación y la evaluación entre pares;
- posibilita a docentes readecuar estrategias de enseñanza, de ser necesario.

Los testimonios de estudiantes, en torno a sus experiencias de evaluación en las cursadas de materias que implican producción de imagen, resultan interpelantes a nuestra práctica docente y nos mueven a reflexionar sobre este aspecto que consideramos central en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende, en la formación docente.

Sostenemos como hipótesis que en la base de las dificultades que se presentan pueden entrar en juego otras perspectivas educativas en las que la evaluación formativa no ocupa un lugar preponderante, o, en caso contrario, que pueda haber cierta falta de precisión en relación a la definición y/o explicitación de lo que enseñamos, lo que pretendemos que las y los estudiantes desarrollen y adquieran a lo largo del tiempo de cursada, y los recursos e instrumentos posibles para valorar y explicitar los avances de los aprendizajes en relación a ello.

Esta presentación aspira a despertar inquietudes y ser una invitación a profundizar la reflexión en torno a las prácticas evaluativas que llevamos adelante en las materias que implican producción de imagen, abriendo una perspectiva posible.

### **Referencias**

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

## **LA EVALUACIÓN EN LA MASIVIDAD ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN INTRODUCCIÓN A LA PRODUCCIÓN Y EL ANÁLISIS MUSICAL**

Verónica Benassi, Julio Schinca y Marina Buffagni  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** IPAM, masividad, evaluación, ingresantes, mejores aprendizajes

### **Resumen**

En Introducción a la Producción y el Análisis, la evaluación viene siendo un tema de reflexión continua dentro de las prácticas didácticas que propone la cátedra. El desafío que nos presenta cada año, recibir en nuestra asignatura a cientos de estudiantes ingresantes a las carreras de música de la Facultad, nos lleva a plantearnos permanentemente preguntas ¿cómo mejorar los aprendizajes? ¿qué herramientas incorporar para acompañar a tantos estudiantes? ¿cómo mejorar el seguimiento? ¿qué instancias

ofrecer a los alumnos para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje? ¿qué intervenciones didácticas debemos sostener o incrementar con aquellos estudiantes que les cuesta más aprender los temas de la materia?

En este sentido, entendemos a la evaluación como aquello que posibilita la observación sobre los avances que realizan nuestros estudiantes, así como lo define el investigador Díaz Barriga:

(...) está orientada a permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que se alcanzó a integrar en un curso y lo que no se pudo integrar, así como las causas que pueden explicar esta situación y sobre todo, qué se puede hacer para lo futuro. (Díaz Barriga, 1992, p. 124)

En esta misma línea, Cecilia Bixio (2003) afirma que *la evaluación es orientadora del proceso hacia adelante, prospectivamente, y no sólo retrospectivamente.*

Si entonces *la evaluación observará los avances*, ¿cómo evaluar sin ponderar lo que aún no se ha alcanzado, nuestras expectativas de logro y contenidos que creímos ya enseñados? Poder evaluar los alcances de nuestras clases más allá de la calificación de una consigna en un momento-corte de la cursada anual es un desafío, ya que como citan las autoras, no solo nos quedamos con el déficit, sino que podemos perdernos evaluaciones-observaciones de aprendizajes periféricos que subyacen:

...Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes tenderá a juzgar lo que los alumnos no pueden –déficit en la jerga tecnocrática– dado que el funcionamiento exitoso del método está científicamente comprobado. El fracaso en el aprendizaje o la sospecha del mismo quedan circunscriptos a las capacidades del sujeto que aprende.

Es interesante observar que existe la posibilidad de que en esta concentración de la Mirada del maestro sobre aquello que espera que el alumno logre y no ocurre, se pierden de vista, muy probablemente, aprendizajes genuinos del estudiante. (Pérez Lus, Sigismondo, Ciafardo, 2016, pg.2)

Por otra parte, nuestra materia tiende a que nuestros alumnos puedan abordar el análisis musical desde la totalidad de la escucha de una obra, donde se conectan las categorías analíticas del objeto con rasgos del contexto y del sujeto que interpreta. Debido a la complejidad de la tarea, recién pasado el receso invernal que los alumnos están en condiciones de analizar, con la ayuda de los textos y apuntes de clase, obras de producción propias o ajenas.

Durante los últimos años, teniendo en cuenta la complejidad antes mencionada y la ausencia en nuestros ingresantes de un vocabulario técnico musical, hemos trabajado con diversas herramientas la dificultad que presenta la evaluación escrita. Una de ellas fue intentar un examen oral, que fue descartada por la masividad de nuestros cursos. Otra fue ofrecer espacios de cursadas complementarias para reevaluarlos. Otra fue generar espacios dividiendo los alumnos entre los docentes de cada comisión y otorgando momentos para evaluaciones individuales en clase.

Tratar de estimular un análisis sincero, con las categorías primarias de un vocabulario más cercano que pueda ir progresando paulatinamente hacia categorías propias del lenguaje y la poética musical es el modo actual con que estamos abordando las primeras producciones escritas.

La experiencia nos permitió observar que, la distancia entre el inicio de la cursada y la toma del parcial a mediados de agosto, no resultaba favorable para sostener la rutina de lectura de los textos semanales, ya que, al no ser evaluados individualmente, los alumnos dejan de leerlos y llegado el parcial el tiempo de lectura es insuficiente. Por este motivo, este año incorporamos un trabajo escrito individual, con guías de lectura sobre cada una de las unidades temáticas del programa a medida que se presentan. La intención es subsanar esta situación, acompañando a que los alumnos puedan incorporar cada contenido con mayor solidez. Esta etapa se encuentra todavía en proceso.

Sin embargo, entendemos que la evaluación no depende de la aplicación de una única herramienta sino de un conjunto de intervenciones didácticas y de la interrelación continua con nuestros estudiantes con el propósito de mejorar y fortalecer sus aprendizajes.

### Referencias

- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Homo Sapiens.
- Díaz Barriga, A. (1992). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. En *Didáctica y currículum* (14º ed.). Nuevomar.
- Pérez, L. G., Sigismondo, P., & Ciafardo, M. (2016). Pensar la evaluación en la enseñanza de las cátedras de lenguaje visual I B y II B de la FBA. En *Jornadas Interdisciplinares en disciplinas artísticas y Proyectuales*, Argentina.

## EVALUAR Y ENSEÑAR A EVALUAR PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Marcela Etchadoy, Natalia Roche y Rodrigo Cañas  
(UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** evaluación, pedagogía, arte, practicantes, formación

### Resumen

Didáctica y Prácticas de la Enseñanza B plantea un recorrido que aborda un enfoque situado y se propone trabajar con interrogantes que convoquen a pensar la educación, plantear preguntas respecto de los objetivos y modos de llevar a cabo la enseñanza, y cultivar la reflexión mientras se ejerce un primer paso experimental sobre ésta.

La cursada entiende la evaluación como un proceso sistemático y permanente que posibilita la revisión continua. La evaluación como insumo permite además tomar decisiones sobre la continuidad pedagógica en función de los aprendizajes y trayectorias de los estudiantes. Es allí donde se manifestarán signos que permiten



analizar articulaciones entre elementos teóricos y experiencias prácticas. Para lxs practicantes constituye una actividad de diálogo entre dos dimensiones: evaluar y ser evaluado. Para la cátedra: evaluar en el nivel superior y enseñar a evaluar en el nivel secundario.

La propuesta aborda la evaluación como un proceso y una oportunidad para la construcción de conocimiento (Anijovich & Capelletti, 2017). En ese marco se diseñan evaluaciones de seguimiento que operan como instrumentos de reflexión y diálogo entre practicantes y marco teórico. Lxs estudiantes pueden, a libro abierto y en sus casas, producir textos argumentativos que relacionen, contrapongan y crucen ideas sobre la enseñanza, tanto de la bibliografía obligatoria como de fuentes externas.

El trabajo con los estereotipos del arte y sobre la enseñanza artística tiene un rol central dentro de la propuesta de la cursada (Belinche & Ciafardo, 2008). Abre un abanico de interrogantes a lxs docentes practicantes que deben preguntarse respecto a esta otra dimensión con la que se encontrarán al habitar un aula: ¿Cómo construir instrumentos para la enseñanza de los saberes específicos y para evaluar aquello que fue enseñado? Desde el comienzo del proceso de residencia lxs estudiantes son introducidos a instrumentos específicos que los acompañarán durante este recorrido. Un modelo de planificación didáctica pone a lxs practicantes en la tarea de diseñar la secuencia de clases que llevarán a cabo en las escuelas, discriminando los *qué, por qué, para qué y cómo* de la enseñanza.

La planificación actúa como elemento ordenador y proyectual que pone en contacto a lxs residentes con un repertorio de momentos dentro de una clase en que existirán posibilidades para verificar lo aprendido, donde las actividades y el diálogo con estudiantes operarán como nexo entre marco teórico y saberes alcanzados. Al abordar estas dimensiones de lo planificado, la evaluación se convierte en una consideración no menor. La intervención de lxs docentes de la cátedra, en paralelo con el trabajo de autorxs como Estela Cols (2004), posibilitará pensar una relación dialéctica entre proceso y proyecto al momento de trabajar con estas hipótesis de clase que cíclicamente ordenan, revisan y ajustan sus procedimientos.

Durante y luego de los procesos de residencia, y como parte de esta doble dimensión de la evaluación, la cátedra asume la importancia de educar la mirada para dar significado a la complejidad de las prácticas de enseñanza (Anijovich, 2009). Se implementan bitácoras de residencias docentes (incorporadas al principio de la cursada), así como espacios titulados *microclases* (abordados posteriormente a las prácticas). De este modo se brinda a lxs practicantes una guía para volver sobre el recorrido, con la potencialidad de recuperar vínculos y miradas renovadas sobre el proceso; que no fueron advertidos durante el quehacer docente.

Sobre el cierre de la cursada se recupera la noción de evaluación de seguimiento y le permite a lxs practicantes volver sobre una experiencia que se percibe como concluida. La residencia y sus saberes retornan a un espacio de reflexión argumentativa en donde se espera puedan dialogar nuevas ideas de cara a un futuro docente que recién comienza.

## Referencias

- Anijovich, R. (2009). El sentido de la reflexión en la formación docente; La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (pp. 41-59, 59-83). Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación en el escenario educativo; Los conocimientos de los docentes y las prácticas de evaluación; Las evidencias de aprendizaje; Epílogo. En *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Ciafardo, M. (Comp.). (2020). *La enseñanza del lenguaje visual: Bases para la construcción de una propuesta alternativa*. Facultad de Artes, UNLP. <https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Ense%C3%Blanza-lenguaje-visual.pdf>
- Cols, E. (2004). Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra, Didáctica II. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

## MESA 7:

### Proyectos interdisciplinarios y experiencias educativas alternativas en las artes

En esta mesa se ponen de relieve las estrategias y perspectivas de la educación artística en ámbitos de formación que dialogan o se escinden de los trayectos obligatorios. Aspiramos a la presentación de análisis críticos y experiencias de proyectos o modalidades que tengan a la educación en artes como motor. Se destaca el interés por los debates superadores del par formal-informal en virtud de aportes que presenten estrategias integradoras que propongan otras miradas respecto de la formación en artes. Quedan contemplados en este universo los proyectos de extensión como área específica de la estructura universitaria y la transdisciplinariedad como modelo posible en la formación de docentes de artes.

**Coordinadoras: Prof. María Victoria Mc. Coubrey, Prof. Alicia Filpe, Mag. Camila Bejarano Petersen y Lic. Guillermina Valent**

### REPENSANDO OTRAS FORMAS DE REALIZACIÓN EN EL CINE ATENCIÓN A LA DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS RODAJES

Adriana Durán Guerrero y Quetzali Bautista Moreno  
(BUAP, ARPA, Colegio de Cinematografía)  
México

**Palabras clave:** cinematografía, rodajes, protocolo, discriminación, violencia de género

#### Resumen

La enseñanza cinematográfica en instituciones universitarias públicas implica diversos retos para las y los profesionistas responsables de la formación académica. El presente trabajo tiene como propósito compartir algunas reflexiones que como

docentes universitarias estamos desarrollando a partir del interés por transformar las representaciones y las dinámicas de trabajo en los procesos creativos vinculados con la producción cinematográfica, de manera concreta, en los rodajes. Nuestro interés surge del reconocimiento de diversas problemáticas que se han presentado en el desarrollo de proyectos que implican la realización de rodajes, situaciones que conllevan discusiones, conflictos, prácticas de exclusión, rupturas de equipos de trabajo, por mencionar las más importantes. Ante esta realidad comenzamos a indagar sobre los elementos que se involucran en la reiteración de dichas prácticas, situación que nos llevó a identificar las imágenes y las representaciones a partir de las cuales se ha construido la cinematografía como práctica artística, las cuales se relacionan con miradas androcéntricas, clasistas, racistas y colonialistas.

La implicación de estas imágenes y representaciones dentro de las producciones cinematográficas estudiantiles, las identificamos en el momento en el que se asignan o se distribuyen los puestos de dirección de los diversos departamentos, debido a que los departamentos que son reconocidos con mayor jerarquía o reconocimiento se vinculan con atributos, comportamientos y valores de la masculinidad – autoridad, carácter, firmeza, decisión, precisión, control de emociones – lo que conlleva a que sean varones quienes asuman responsabilidades tales como: productor, director, cinefotógrafo o sonidista. En nuestra institución esta situación en los últimos dos años está presentando transformaciones ya que los puestos anteriormente señalados están siendo ocupados por mujeres, lo que ha traído consigo problemáticas que van desde el cuestionamiento a las capacidades creativas y organizativas de sus compañeras por parte del crew, la omisión a las indicaciones, el despliegue de críticas sexistas que se expresan en señalamientos que resaltan la falta de carácter y autoridad o el poco control de las emociones.

A partir del reconocimiento de estos aspectos, nos propusimos desarrollar un trabajo de investigación que nos permitiera construir un protocolo para rodajes que permitiera prevenir, atender y en un futuro erradicar la discriminación y la violencia de género en los rodajes. Para la elaboración de dicho mecanismo de actuación retomamos una metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987) y feminista (Harding, 2002), implementando técnicas de investigación como la observación y la entrevista – estudiantes y docentes - y actualmente estamos organizando grupos focales. Las personas que conforman la unidad de estudio de esta investigación son estudiantes que entre agosto del 2023 a mayo del 2024 han participado en rodajes como parte de proyectos estudiantiles y las y los docentes responsables de las asignaturas que coordinan dichos proyectos.

Para el desarrollo de este proyecto de investigación que busca incidir en las dinámicas de trabajo que implica la realización cinematográfica retomamos los planteamientos críticos de Teresa de Lauretis (2000) sobre *la tecnología del género*, que nos permite evidenciar las relaciones de poder que conforman al cine como una disciplina artística. Para la caracterización de la participación por género en las diversas áreas de la producción cinematográfica recurrimos a Anuarios Estadísticos del Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE, 2021; 2022; 2023; 2024), a textos que recuperan entrevistas a cineastas mexicanas (Márquez, 2021) y a entrevistas realizadas a estudiantes de la licenciatura en cinematografía de la Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales

(ARPA). Nuestra investigación aún se encuentra en curso, en este Congreso queremos presentar los avances que hasta el momento hemos construido colaborativamente.

### **Referencias**

- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapa de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas Editorial.
- Instituto Mexicano de Cinematografía. (2021). *Anuario estadístico de cine mexicano 2020*. Secretaría de Cultura, IMCINE. <https://anuariocinemx.imcine.gob.mx/Inicio/EdicionesAnteriores>
- Instituto Mexicano de Cinematografía. (2022). *Anuario estadístico de cine mexicano 2021*. Secretaría de Cultura, IMCINE. <https://anuariocinemx.imcine.gob.mx/Inicio/EdicionesAnteriores>
- Instituto Mexicano de Cinematografía. (2023). *Anuario estadístico de cine mexicano 2022*. Secretaría de Cultura, IMCINE. <https://anuariocinemx.imcine.gob.mx/Inicio/EdicionesAnteriores>
- Instituto Mexicano de Cinematografía. (2024). *Anuario estadístico de cine mexicano 2023*. Secretaría de Cultura, IMCINE. <https://anuariocinemx.imcine.gob.mx/Inicio/EdicionesAnteriores>
- Márquez Guajardo, A. (2021). Ya es hora: La mirada femenina en la producción cinematográfica de Alejandra Márquez Abella. *Revista de Estudios de Género y Sexualidad*, 47(1), 175–182. <https://doi.org/10.14321/jgendsexstud.47.1.0175>

## **EL ARTE CORREO EN LA ESCUELA COMUNICACIÓN A MÁS DE 40 AÑOS DE DISTANCIA**

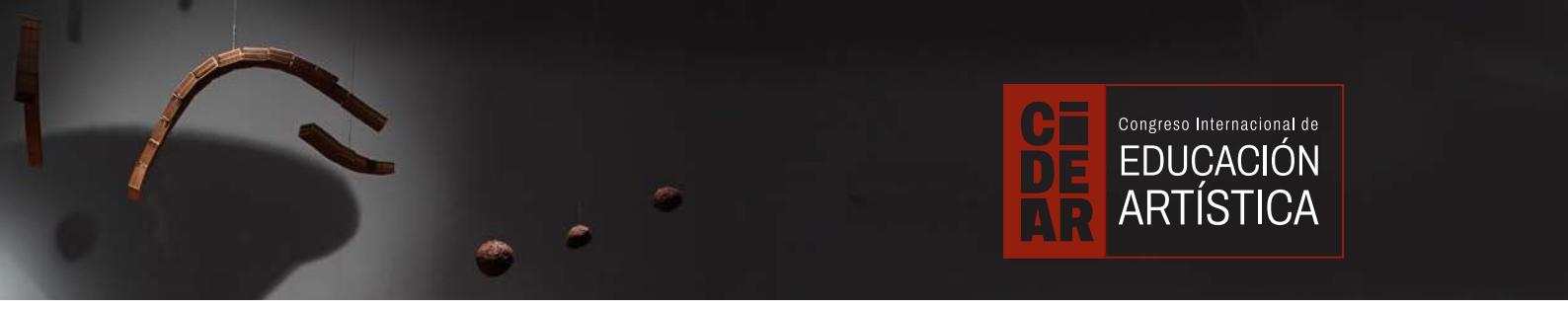
Yasmín Angelozzi, Florencia Avellaneda, Candela Vicente (UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** Malvinas, arte correo, comunicación a distancia, experiencias, ex soldados combatientes

### **Resumen**

Este resumen expone lo desarrollado en el marco del proyecto *El arte correo en la escuela: La comunicación a distancia a 40 años de Malvinas. Intercambio artístico entre la escuela y l+s veteran+s de guerra* (SPU 419) dirigido por la profesora Natacha Segovia, del cual participamos. El mismo, propone abordar la guerra de Malvinas desde la práctica del arte correo, buscando dar inicio al vínculo entre niñas y niños de dos escuelas rurales de Coronel Brandsen (Buenos Aires) y ex soldados combatientes. Nuestro objetivo es que los y las estudiantes puedan acercarse a las experiencias de los mismos al establecer un intercambio desde el arte que les permita a los veteranos recuperar y contar aspectos de la historia nacional, local y especialmente personal, que se encuentren vinculados y atravesados por el conflicto bélico.

Creemos que pensar y enseñar sobre la guerra de Malvinas se presenta como un gran desafío, ya que a pesar de estar incluida desde hace tiempo en las efemérides escolares



se configura como uno de los aspectos menos abordados de la última dictadura militar (Comisión Provincial por la Memoria, 2012). Esto se vincula principalmente con la dificultad de historizar el hecho, como un reclamo genuino de soberanía de las Islas Malvinas en el marco de un gobierno dictatorial ilegítimo (Federico Lorenz, 2009) o, en otras palabras, por haber sido esta guerra, decidida y dirigida por la dictadura cívico-militar que había derrocado al gobierno peronista en 1976 (Hilario Patronelli, 2022). Recién hacia el Bicentenario, se comenzó a incluir el problema histórico en la agenda científica del Estado Nacional, que fue generando publicación de materiales, fuentes y recursos, para su difusión en Escuelas Secundarias y Terciarios, asumiendo «parte de una tarea pedagógica que vinculaba educación, memoria, identidad nacional y continuidad en el reclamo» (Darío Barriera, 2022, p. 14). Para el 40º aniversario de la Guerra, el Ministerio de Educación de la Nación puso a disposición recursos para utilizar en las propuestas áulicas y proyectos educativos institucionales que refieran al 2 de Abril para todas las escuelas del país. En sintonía con ello, la Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires propuso que las instituciones de nivel obligatorio donde se dictan clases de arte y las instituciones específicas de educación artística, tengan como temario los 40 años de la contienda bélica por las Islas Malvinas, conmemorando a los veteranos y veteranas, ex combatientes y caídos de las Islas Malvinas. En este sentido el arte, entendido como campo de conocimiento, pone en juego aquí su propia especificidad para generar discursos portadores de sentidos sociales y culturales (Consejo Federal de Educación, 2010).

De este modo, en consonancia con la *pedagogía crítica* (Graciela Fernández Troiano, 2010), este proyecto propone el abordaje de la temática presentada y las diversas discusiones que la componen desde la práctica artística del arte correo o *comunicación a distancia*, la cual brinda la posibilidad de producir y vivenciar un intercambio artístico —que implica para las y los estudiantes etapas de investigación, producción y reflexión— con quienes fueran protagonistas de la guerra. Siguiendo a Fernando García Delgado y Juan Carlos Romero (2005), debemos mencionar que el Arte Correo consiste en el envío de mensajes y producciones de diferentes materialidades formatos y técnicas a través del sistema de correo postal, a destinatarios conocidos o desconocidos, siendo su único requisito la utilización del mencionado medio. Así mismo, la práctica cuenta con ciertas consignas como: la no comercialización de las obras y la ausencia de jurados y críticos; la exposición de todas las obras recibidas y por tanto, la participación de todos. Un aspecto a destacar es que no es un requisito ser artista o productor, sino que cualquier persona puede iniciarse en esta tendencia artística. Consideramos relevante pensar esta práctica desde la denominación *comunicación a distancia*, ya que siguiendo a Edgardo Antonio Vigo (En Natalia Aguerre, 2018) este término permite ampliar aún más las particularidades que caracterizarían la práctica al no establecer pautas estéticas y colecciónar todo lo recibido.

Por lo expresado hasta aquí, creemos que, el potencial transformador de la *comunicación a distancia* (Vigo en Aguerre, 2018) permite vehiculizar el tema de la Guerra de Malvinas entre las experiencias de las personas que la vivieron y las comunidades escolares, colaborando en concretar la finalidad de la educación artística en particular y la educación común en general. Es decir, potenciar un «campo de conocimiento para la interpretación de la realidad [que] es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad» (CFE, 2010, p. 11).

## Referencias

- Aguerre, N. (2018). Edgardo Antonio Vigo y la Comunicación a Distancia. *Bold*, (5), 21–31. <https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/bold/article/view/689>
- Barriera, D. (2022). La historia regional argentina y el archipiélago malvinense: comprender desencuentros, fabricar conexiones. *Quinto Sol*, 26(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.19137/qs.v26i2.6516>
- Comisión Provincial por la Memoria. (2012). Especial web. Para trabajar Malvinas. <https://www.comisionporlamemoria.org/project/malvinas/>
- Consejo Federal de Educación. (2010). Resolución N°111/10, La Educación Artística en el sistema educativo nacional. Ministerio Nacional de Educación.
- Fernández Troiano, G. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 23-41.
- García Delgado, F., & Romero, J. C. (2005). Todo lo que Ud. quería saber sobre Arte Correo. *Ramona*, (49), 9-16. <https://ahira.com.ar/wp-content/uploads/2022/03/Ramona-No49.pdf>
- Lorenz, F. (2009). Usos públicos y producciones historiográficas sobre la guerra de Malvinas en la post dictadura argentina. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Patronelli, H. (2022). La Cuestión Malvinas es una mirilla para comprender la Argentina. Entrevista con Juan Manuel Cisilino Blanco. *Geograficando*, 18(1), e114. <https://doi.org/10.24215/2346898Xe114>

## APRE(HE)NDEMOS LO QUE IMPRIMIMOS CUADERNOS MAL DE OJO, UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COLECTIVA

Fabiana di Luca  
(UNLP, FDA, IHAAA)  
Argentina

**Palabras clave:** escritura, lectura, imprimir, práctica, historia del arte

### Resumen

¿Cómo reponer las conversaciones que surgen al preparar una clase, en el aula o después de hora en los pasillos? ¿Qué nuevas búsquedas disparan? ¿Qué conocimientos y qué parte del conocimiento se construye allí? ¿Cómo traer al aula lo que acontece fuera de ella? ¿Qué hacemos con las lecturas, preguntas, hallazgos que no entran en el cronograma? ¿Los estudiantes se leen entre sí? ¿A dónde van a parar páginas y páginas de trabajos producidos en las cursadas? ¿Para qué ensayamos la escritura académica? ¿Para quiénes? ¿Las formas de investigación que heredamos de las ciencias sociales son las únicas posibles para investigar en el campo de las artes? ¿Cuánto de lo que aprendemos de los estudiantes puede expandirse más allá del aula? ¿Cómo se leen las publicaciones digitales académicas? ¿Se leen? ¿Quiénes las leen? ¿Es lo mismo leer en las pantallas que en el papel impreso? ¿La materialidad de un



texto impreso influye en los procesos de significación y apropiación de los contenidos? Ver nuestros propios textos impresos en el papel, ¿puede ser un estímulo mayor a la lectura y nuevas escrituras? Hacer artesanalmente un cuaderno ¿qué saberes aporta a la especificidad de la historia del arte?

A partir de la reforma educativa que supuso la Ley Superior de Educación en 1995, asistimos a una transformación profunda de los modos en que estudiantes y docentes nos vinculamos con las prácticas de producción y circulación de conocimiento. Las formas de competitividad del mercado se tradujeron al interior de la vida académica en una nueva organización de las prácticas educativas, transformando el espacio institucional de enunciación y provocando nuevas exigencias en la administración del tiempo universitario. Es común que año a año nos enfrentemos con una progresiva dificultad de lectura por la falta de tiempo para leer los que se propone como bibliografía obligatoria en el programa, mucho menos para compartir lecturas satelitales.

Desde el inicio de la carrera de grado se propicia la producción de textos que cumplan la normativa formal en pos de que los estudiantes puedan incorporar competencias formales del discurso académico que en algún momento habilite una publicación con referato o la participación en Jornadas de Investigación, Simposios o Congresos que valdrán la adquisición del comprobante que asegura un nuevo casillero en el currículum académico. Hoy en día los estudiantes que tengan un interés por la docencia o la investigación universitaria, irremediablemente están obligados muy tempranamente a someterse a estas formas de producción de conocimiento y de medición del mismo. Condiciones que por otro lado han formateado, normalizado el lenguaje. A los efectos de esta normalización del lenguaje, deberíamos sumar los efectos que supone en las prácticas de lectura los nuevos formatos digitales, propiciando lo que los estudiosos llaman «lectura de barrido»: la que examina un texto rápidamente para tener una idea general del mensaje o que navega rápidamente entre textos cortos sin sumergirse en ninguno de ellos. Una lectura meramente referencial, extractivista. Se lee para sacar datos, perdiendo lo que Barthes llamaba el «placer del texto».

Frente a este estado de la cuestión desde las Cátedras de Historia del Arte 6 y 7 nos propusimos crear un espacio tiempo para robarle horas a la rutina e inventarnos una publicación que pueda lentamente construir un espacio de conversación entre estudiantes, docentes, graduados, artistas, investigadores y otros. Una experiencia pedagógica que lentamente pueda incidir en los modos en que vamos construyendo una historia del arte desde nuestra condición situada. Ofrecerle la posibilidad a tantos textos o conversaciones que se producen alrededor de una clase, la nuestra como docentes, pero también la de los estudiantes, de que sigan habitando el aula, nuestras vidas, nuestras búsquedas, más allá de la circunstancia en la que surgieron. Imprimir y no hacer una publicación virtual para recuperar y reapropiarnos de los saberes técnicos y los procedimientos que posibilitan la realización de una publicación. Porque estudiamos especialmente la cultura visual impresa del siglo XIX y porque en la práctica de editar e imprimir una publicación, también ocurre una experiencia profundamente cognitiva que des-aliena y des-fetichiza los saberes y las formas de la lectura.

*Mal de ojo* es una serie de cuadernos, un capricho, una insistencia, una apuesta, una creencia en el tiempo que sólo el papel impreso puede ofrecer. Recuperar e imprimir



textos producidos para nuestras prácticas docentes, clases, ensayos, conversaciones, cruce, desvíos, documentos, la voz de los estudiantes como extensión de nuestras prácticas de investigación.

### CERAMICA BASICA III Y TALLER DE PRODUCCIÓN PLÁSTICA MODELANDO ESPACIOS

Florencia Thompson y Silvia de la Cuadra  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** educación, cerámica, experimental, interdisciplinario, materialidad

#### Resumen

La cátedra Cerámica Básica III y Taller de Producción Plástica comprende los últimos dos años que cursan los estudiantes de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Artes Plásticas con orientación Cerámica, dependientes del Departamento de Artes Visuales de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Es un espacio en el que se busca ampliar el concepto cerámico y trascender los límites tradicionales de la disciplina que describe a la cerámica únicamente como barro cocido. Esta amplitud nos permite entonces pensar que las materias primas no son meros componentes de fórmulas químicas y se revalorizan como componentes simbólicos y portadores de cualidades poéticas. De manera que al modelar la materia estamos modelando espacio a través del cuerpo y desde esta noción performática de la cerámica, en tiempos de disolución de fronteras, de lenguajes híbridos, mixtos y polisémicos, de lo interdisciplinario, consideramos importante la vinculación e interacción con otras disciplinas para poder superar los límites, abriendo un camino para poder ampliar el campo de la cerámica, entendiéndola como una práctica artística compleja contemporánea. Pensamos entonces en hacer un desarrollo integral de nuestras prácticas artísticas, proponiendo un espacio de producción, de estudio, de análisis y de experimentación, haciendo hincapié en la materialidad desde un enfoque abierto de la disciplina, propiciando una exploración sobre los materiales cerámicos (barro crudo, seco, horneado, yeso, vidrio, arena, cemento entre otros) y poniendo en valor los barros locales como materias primas portadoras de sentido. En virtud de esta mirada abierta e interdisciplinaria de la cerámica, entendemos también la necesidad de incorporar a nuestra currícula el estudio de las diferentes tecnologías digitales de producción para que nuestros estudiantes indaguen, reflexionen e imaginen nuevas formas de aplicar las mismas, a la producción artística o industrial de sus proyectos. El diseño de objetos cerámicos asistido por ordenador y la producción de prototipos, piezas y moldes a través de medios digitales, se presenta como otro desafío teórico y experimental que buscamos abordar desde nuestro proyecto de cátedra. En la búsqueda de este nuevo hacer educativo, resaltamos aquellas prácticas pedagógicas novedosas y significativas, que permiten el uso académico de las tecnologías, como medios propios de la cultura actual. Estos modos de hacer generan interés en los estudiantes proporcionándoles en paralelo, competencias y capacidades, en un ambiente donde se sientan identificados y empoderados en su aprendizaje. Desde la cátedra proponemos una metodología de

trabajo de Taller experimental y proyectual entendido este como un espacio creativo, de investigación y experimentación, en donde teoría y práctica se vinculan de manera dialéctica y en el que además propiciamos acciones conjuntas con otras cátedras de la Facultad. De esta manera es que implementamos articulaciones directas con la cátedra de Tecnología 3B de la carrera de Diseño Industrial y la cátedra de Muralismo y Arte Público Monumental III, generando una vinculación entre profesores y estudiantes de las diferentes asignaturas. Entendemos también que nuestras prácticas deben trascender el espacio aúlico y es por ello que a través de nuestro canal de YouTube *Cuenco Abierto* y el ig@ceramica3ytpp difundimos, compartimos y transferimos todo aquello que desarrollamos a lo largo del año, permitiéndonos que tanto las producciones de los estudiantes, las investigaciones desarrolladas por el equipo docente o las técnicas específicas puedan tener una circulación popular. Estamos convencidos en seguir abriendo los caminos defendiendo nuestra educación Pública, gratuita e inclusiva.

### **CÁPSULAS EN EL TALLER DE CERÁMICA BREVEDAD Y CONCRECIÓN. TRANSFERENCIA Y VÍNCULO**

Gastón Cortés (UNLP, FDA, IHAAA), Laura Ganado y Marcelo Moviglia (UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** cápsula, transmisión, experiencia, práctica, aprendizaje

#### **Resumen**

Esta propuesta de la cátedra Taller básico cerámica 1 y 2 se fundamenta en la permanente atención a los vertiginosos cambios culturales. Los motores de búsqueda son otros y la información visual de tanta información, modifica la capacidad de atención, así como el desenvolvimiento del estudiante en el taller.

En el proceso formativo hacemos prevalecer la diversificación de estrategias para favorecer las vías de ideación y producción.

Actualmente la creación no se concibe sólo como expresión del artífice, sino como proceso dinámico de interacción que implica transformación y desarrollo. El objeto cerámico real surge como modo de producción, expresión, significación y comunicación.

En los primeros años de la orientación cerámica (Taller Básico I y II) compartimos dentro del Taller la teoría, la práctica y la producción con el objetivo de que el estudiante pueda disponer de un lenguaje expresivo personal y propio de la materialidad cerámica, fundamental en su formación. Los temas formulados por los estudiantes, sucesos propios o de emergencia cultural, son afrontados semánticamente a través del lenguaje cerámico.

En la primera etapa post-pandemia, observamos la falta de tiempo para recorrer la variedad técnica y su práctica en la presencialidad.

En 2023 formulamos el “Proyecto B420 FDA UNLP” Cápsulas, innovación en la práctica docente dentro del taller Básico de cerámica 1 y 2. Alternativas para las estrategias de producción artística” como espacio de transferencia de contenidos diverso, no obligatorio y acorde a la demanda de temas puntuales.

Estos espacios de innovación denominados Cápsulas se implementaron este año a modo de complemento acotado y ágil. Las cápsulas se planificaron con sentido en sí mismas, como unidades autónomas con resultados tangibles.

El desarrollo de las cápsulas dentro del Taller de Cerámica es el inicio de un área extracurricular, opcional, cerrada y continente que disgrega la relación alumno docente para conformar una relación de pares. La presentación de mini dispositivos tecnológicos posibilita una dinámica diferente de juego experimental conjunta, abierta a estudiantes del departamento de artes visuales o de la especialidad cerámica solo. De esta manera se facilita la confluencia de saberes de innovación y tradición dentro de la orientación cerámica.

Hemos comprobado que esta dinámica de comunicación y formación, se enriquece con la valiosa transmisión de la experiencia personal.

Cada docente desarrolla temas que maneja con experticia o ha abordado y transitado especialmente, lo que permite una transferencia fluida, despertando mayor interés por conocer, entender e incorporar otras maneras de expresión.

Una de las bases de éxito de esta modalidad, se debe al desarrollo de vínculos entre docente-estudiante. La libertad de participación y la inversión de tiempo y dedicación de ambos actores, contribuyen a crear un sustancioso clima de bienestar en el intercambio. Cada participación, pregunta, inquietud, son expresiones de compromiso en ese momento. Situación ésta que continúa y modifica (para bien) en el desarrollo de las clases habituales de la asignatura.

Presentamos un ejemplo para validar la implementación con formato de relato pedagógico:

Cápsula N°4: Pasta Egipcia

Prof. Gastón Cortés

20/05/24 12 a 14hs.

Taller de Cerámica

Previo a la actividad:

Los alumnos recibieron información sobre lo que deberían tener para asistir a la cápsula:

-Materiales para reproducir la fórmula elegida

-Una reseña impresa de la charla con el recetario y comentarios

-Balanza de precisión, mortero y estecas

Desarrollo:

La actividad empezó puntual con diez alumnos concurrentes.

Se inició con la presentación de un muestreo de ejemplos y una explicación del docente sobre la técnica.

Algunos participantes trabajaron solos y otros optaron por trabajar en grupo repartiéndose tareas, a fin de alcanzar a hacer más variedad de fórmulas.

El planteo práctico consistió en la reproducción de fórmulas de pasta egipcia a elección por color, temperatura o calidad de apariencia.

La experiencia se basó en una oferta de una paleta de una decena de posibles coloraciones, con diferentes composiciones, desarrolladas por distintos autores, a fin de generaran alternativas en brillo según la temperatura de horneado.

Una vez modeladas las formas, siempre en pequeño formato, los concurrentes las dejaron para secar agrupadas según la temperatura a la que serían cocidas.

La jornada concluyó en el tiempo previsto.

Posterior a la actividad:

Luego de un lento secado (una semana), el docente horneó por tandas en el horno de pruebas del Taller de Cerámica.

## **HILVANANDO EXPERIENCIAS EN EL ÁREA DE LITERATURA DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA N° 2 DE LA PLATA**

Julia Cisneros (EEA n° 2/ UNLP/ UPC/ UNC), Laura Codaro (EEA N°2/ FaHCE) y Florencia Vicente (EEA N°2/ FaHCE, UNLP)  
Argentina

**Palabras Clave:** educación artística, literatura, infancias, experiencias

### **Resumen**

La Escuela de Educación Artística N°2 de La Plata surgió en el año 1983, en el marco de la creación de otras Escuelas de Educación Estética —como se denominaron hasta 2023— que nacieron en la Provincia de Buenos Aires. Funcionó originalmente a pocos metros de Plaza Rocha, en el centro de la ciudad, y actualmente, se encuentra en el barrio de Villa Elvira, comparte el edificio con el ISFDyT N° 12. Entre las áreas artísticas que se desarrollan se encuentra Literatura, cuyas clases incluyen tanto a estudiantes que asisten a los distintos grupos como a los que eligen este lenguaje artístico en los talleres, espacios destinados a preadolescentes y adolescentes.

Desde su creación, la Escuela de Educación Estética N° 2 con sus diversos equipos de gestión, planta docente, auxiliares, la cooperadora y la comunidad educativa en general —que siempre participó activamente de las propuestas— ha llevado adelante distintas estrategias de trabajo que contribuyeron, sin dudas, sostener la escuela que hoy habitamos.

Este trabajo se propone revisar, compartir y socializar algunos proyectos relevantes de los últimos años, particularmente desde 2013–, año en que la escuela reabrió sus puertas luego de algunas refacciones edilicias. Este período se caracterizó por diferentes desafíos para nuestra comunidad, entre los que sobresale la mudanza a un nuevo edificio, que supuso no sólo el abandono de la casa que ocupó la institución desde sus inicios, sino la readecuación a un espacio totalmente distinto, en un nuevo



barrio, y el fenómeno extraordinario que ocasionó la pandemia, que nos llevó a repensar y readaptar las maneras de enseñar y aprender.

Cabe destacar que esta propuesta de narrar las experiencias docentes del área de literatura en una Escuela de Educación Artística habilita, parafraseando a Daniel Suárez y Valeria Metzdorff (2018), una modalidad de trabajo entre pares que permite dar cuenta de lo que pasó pero también lo que nos sucedió como protagonistas de la acción, ya que se trata de relatos en primera persona. Así, se busca generar un valioso recurso pedagógico y formativo que contribuya a la construcción de la memoria pedagógica de nuestra escuela, que, como encontramos en el *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*, está conformada por este tipo documentación narrativa de experiencias pedagógicas y se configura como un espacio y una instancia imprescindibles para la institución y sus actores. Además, se pretende poner en diálogo y visibilizar el espacio de lectura, escritura y producción dentro de este tipo de instituciones educativas, que pueden resultar desconocidas para distintos participantes de la comunidad académica e incluso para artistas que ocupan otros espacios, con el fin de dar a conocer procesos y prácticas para las infancias y adolescencias vinculadas a la literatura y el arte.

Por un lado, este texto da cuenta de los proyectos propios del área y otros que trabajamos de manera interdisciplinaria que caracteriza profundamente a nuestra escuela, dado que, como relata Gustavo Larsen (2017), el trabajo integrado entre los diferentes lenguajes fue el principio rector de la EEE de La Plata desde sus comienzos con el fin de promover las diversas formas de expresión por parte de los alumnos. En este sentido nos enfocamos en dos proyectos interdisciplinarios que incluyen no solo el trabajo entre disciplinas en la escuela sino el vínculo con otras instituciones.

Por otro lado, este trabajo busca reunir las principales herramientas que marcaron la enseñanza durante la pandemia provocada por el COVID-19, que nos obligó a trasladar y readaptar nuestras propuestas a entornos virtuales. Nos centramos también en proyectos colectivos de trabajo dentro del área como la creación de antologías como forma de resolver la carencia de libros pero también para el uso en el aula como material entre todas las docentes.

Finalmente, luego de las presentaciones y los intercambios, se intenta pensar un espacio que nos permita analizar nuestras prácticas docentes actuales y proyectar posibles líneas de trabajo venideras.

### Referencias

- Larsen, G. (2017). Surgimiento de las escuelas de educación estética en la provincia de Buenos Aires. En *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina - CIEPAL*. La Plata: UNLP.
- Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 49-74. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852018000100004&lng=es&tlang=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004&lng=es&tlang=es)
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT / OEA.

## **PLEGARIA COLECTIVA**

### **REFLEXIONES SOBRE EL HACER**

Ana Otundo y Florencia Sanguinetti  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** textil, colectivo, político, arte, enseñanza

#### **Resumen**

El presente resumen ensaya una reflexión acerca de los cruces y permeabilidad entre el ámbito académico y no académico, en articulación con una experiencia de cátedra, que pone en diálogo la práctica de artistas visuales contemporáneos con los contenidos de nuestro taller, Procedimientos de las Artes Plásticas A.

Desde el año 2016 comenzamos a instalar una modalidad en crecimiento en el último tiempo hacia el interior de nuestra materia, que propone como parte de nuestra metodología de trabajo cruzar la experiencia directa de nuestrxs estudiantes con la palabra y acción de lxs artistas que surjan como referencia, propiciando encuentros e intercambios de los cuales pueda materializarse un trabajo conjunto. No pensamos en lxs artistas sólo para puedan comentar su proceso de trabajo, ni únicamente lxs convocamos con la idea de mostrar sus imágenes sino como un nexo posible entre el mundo concreto del trabajo con lxs estudiantes. A su vez expandimos la posibilidad de realizar talleres y experiencias educativas, entendiendo a éstas como un espacio de formación permanente dentro y fuera del aula.

En el año 2023 invitamos al artista visual Sebastián Báez, y haciendo foco en los procedimientos, materialidades y búsquedas poéticas que aborda en sus trabajos articulamos una experiencia que combinó el textil, lo impreso, lo público, lo colectivo y lo político en su génesis. La actividad denominada *Plegaria Colectiva* se desarrolló en agosto del año pasado, en el marco de las jornadas Otras Artes que realizamos en la Facultad de Artes UNLP, y se dio en un contexto de incertidumbre política en la que comenzaba a vislumbrarse una amenaza sobre lo público. A propuesta del artista se trabajó en una acción que tuvo que ver con la estampa xilográfica sobre textiles con memoria, que se desarrolló en dos encuentros de producción con los más de 300 estudiantes del turno mañana, en los que se reunieron memorias individuales de lxs participantes en cruce con lecturas y palabras del artista que se pusieron en común y de las que surgieron imágenes, que combinaron la xilografía, el bordado y el collage, haciendo visibles deseos y búsquedas personales de lxs estudiantes. Al finalizar la actividad, las partes se articularon en un manto en el que cada recorte se potenció con el conjunto y que se tomó como bandera poética en defensa de la educación pública.

Esta experiencia, enlaza hacia atrás con una práctica recurrente en nuestro taller, en referencia a lo modular, lo colectivo y lo público, estrategia que entendemos visibiliza la masividad y diversidad desde las formas, poniendo en imagen las implicancias de un accionar con otros, y fue semilla de nuestro primer trabajo con los estudiantes 2024 que elegimos como caso para poner en cuestión prácticas artísticas que permean con el contexto como manifestaciones que trascienden lo artístico. Pensamos en lo

disciplinar y sus aristas, por un lado desde las disciplinas que se combinan hacia el interior de las imágenes y también en cómo estas imágenes se arrojan a la realidad, accionando sobre la misma, pensando aquí lo interdisciplinario no solo desde la experiencia artística sino como la vinculación con otros saberes, en este caso puntual indagando en la relación arte-política.

*Cobijo*, fue una experiencia realizada en marzo del 2024 y articuló como varios de los proyectos que venimos trabajando desde la cátedra, la participación colectiva y la implicancia directa con el contexto. Basado en la plegaria como confluencia de deseos comunes, focalizando en lo diverso y en nuestra confianza en que la masividad y lo múltiple convierte lo frágil en resistente, pensamos en un textil que pudiera abrigar, salir a la calle, o resignificar las rondas por la memoria abrazando nuestros símbolos, como fue nuestra última acción en el patio de la sede central de la facultad.

Los proyectos interdisciplinarios que venimos realizando o estas nuevas formas de contacto que encontramos al momento de pensar las acciones a realizar nos dan la posibilidad de poner en juego varias características que no siempre aparecen de un modo formal o conceptual sino que las encontramos también en los modos de operar sobre las formas, los procedimientos, la escala de las propuestas, el montaje y los diferentes sitios que funcionan como soportes, ya sean en el aula o trascendiendo los límites institucionales. Trabajar a partir de los errores, los descartes, los bordes, lo imposible, habilita la posibilidad de accionar de una manera diferente sobre las imágenes.

Estas propuestas surgen también en contraposición al discurso dominante que habla de un pensamiento único, que promueve y exacerba el individualismo y cercena toda posibilidad de pensar diferente. Ante esta realidad le oponemos propuestas educativas alternativas que puedan dar cuenta de la multiplicidad de miradas, de operaciones posibles a la hora de percibir y entender la realidad y de producir sentido.

Tomamos como referencia y trabajamos a partir del análisis de producciones artísticas colectivas de carácter interdisciplinarias, activando los procedimientos en común posibilitando trascender en acciones desarrolladas por la totalidad de lxs estudiantes, situadas en un espacio común, público, permitiendo poner en diálogo tensiones entre arte, política, sociedad y enfatizando el carácter transformador del arte y de las prácticas artísticas.

### Referencias

Cobijo. (2024, mayo 19). [Publicación en Instagram]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C8pkSzfPrfV/?igsh=MXMzNmx4cWdyd3Zvbg>

## APRENDER ACÚSTICA EN EL SIGLO XXI NUEVOS MATERIALES Y MÉTODOS

Gustavo Jorge Basso, María Andrea Farina, y Juan Manuel Cingolani  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** enseñanza, acústica, psicoacústica, músicos, metodología

### Resumen

La enseñanza de la acústica en la actualidad presenta varios desafíos que nacen de la imposibilidad de emplear conocimientos y métodos físico-matemáticos que excedan los propios de los niveles preuniversitarios. Para superar esta dificultad, la metodología que utiliza la cátedra de Acústica Musical de la FDA aprovecha el gran entrenamiento auditivo de los estudiantes y cubre las tres etapas centrales de la cadena acústica –generación, propagación y recepción/percepción– en un recorrido en espiral de complejidad creciente. Se logra de este modo mantener una perspectiva integral de cada proceso bajo estudio (Basso, 2006b).

La acústica es una auténtica ciencia multidisciplinaria que brinda y recibe los aportes, entre otras, de la Física, la Psicología, la Antropología, la Medicina, la Lingüística, la Teoría de la Música y la Teoría de la Comunicación. Vincular en su justa medida tales áreas del saber sin desviarse del objeto último –que es el acercamiento profundo al material sonoro–, es el principal objetivo de un curso de acústica en sus diferentes orientaciones. La forma tradicional de encarar la asignatura consiste en desarrollar las diferentes áreas temáticas en forma separada y secuencial. Por ejemplo, se estudia al comienzo la parte correspondiente a la acústica física; una vez terminada siguen los contenidos relacionados con la fisiología de la percepción; a continuación se introducen los temas propios de la psicoacústica y queda para el final del curso la aplicación de todo lo aprendido. Este método secuencial se muestra eficaz cuando los estudiantes ya poseen conocimientos generales del tema (Deutsch, 1982; Sigal, 2014). En caso contrario, la falta de relación entre las diferentes áreas y la distancia temporal que las separa a lo largo del curso, les impide comprender con naturalidad la relación causal que existe entre un determinado estímulo físico y la estructura perceptual consiguiente. En líneas generales, en América Latina, los cursos de acústica siguen el esquema anterior.

Para corregir estos inconvenientes, que provocan muchas veces el desinterés y el desaliento de los estudiantes, en el ámbito de la FDA hemos desarrollado una propuesta metodológica diferente. El programa que se presenta se basa en tres principios centrales: 1) distinguir claramente entre los fenómenos físicos y sus representaciones mentales asociadas; 2) usar el oído como el principal instrumento de análisis y evaluación acústica y 3) crear módulos temáticos completos que incluyan la cadena de acontecimientos que van desde la generación de las señales acústicas hasta su percepción individual. Cuando el tema lo admite, el módulo contiene también partes dedicadas a la propagación de ondas y a la audición contextual y cultural/musical (Basso, 1999 y 2006a). Este método tiene una ventaja adicional: si por algún motivo el curso no llegara a completarse –por un retraso en el cronograma de clases o por alguna causa externa–, en el esquema tradicional quedarían sin darse los contenidos específicamente de aplicación. En este esquema, cada módulo cierra por completo un ciclo temático y una finalización anticipada del curso únicamente dejaría afuera algunos módulos, pero los ya vistos mantendrían su sentido y objetivos intactos.

El objetivo principal de este método es que el estudiante adquiera la capacidad de deducir las características físicas de una señal acústica a partir de lo que escucha, invirtiendo la secuencia típica de los cursos de acústica tradicionales. Lo anterior

implica que exista un cuerpo de materiales didácticos lo suficientemente amplios para abarcar todos los temas desde los distintos saberes iniciales. La propuesta se adaptó de manera perfecta a la modalidad virtual asincrónica necesaria durante el período 2020/2021. En este trabajo abordaremos la metodología que se utiliza actualmente en la FDA para la enseñanza de la acústica musical.

### Referencias

- Basso, G. (1999). *Análisis espectral. La transformada de Fourier en la música*. EDULP.
- Basso, G. (2006a). *Percepción auditiva*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Basso, G., Farina, M. A., & Jaureguiberry, L. F. (2006b). Enseñando acústica a los músicos. *METAL – Memorias, Escritos y Trabajos desde América Latina*, 2, 29-40.
- Deutsch, D. (1982). *The psychology of music*. Academic Press.
- Sigal, R. (2014). *Estrategias compositivas en la música electroacústica. Generación de materiales y creación de un lenguaje musical eficaz*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

### EL CUERPO PROYECTADO TIEMPO / ESPACIO / CUERPO

Silvina Spinardi, María Eugenia Molinuevo y Margarita Dillon  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** tiempo, espacio, cuerpo, enseñanza, interdisciplinariedad

### Resumen

«Nadie sabe lo que puede un cuerpo.»  
Baruch Spinoza (1677)

*EL CUERPO PROYECTADO*<sup>22</sup> propone una investigación - acción interdisciplinaria entre las cátedras Trabajo corporal II y el Taller Básico de Escultura I y II, que aborda la percepción corporal y su relación con el espacio - tiempo - cuerpo, en vínculo con la producción artística. En este marco, el encuentro e intercambio entre cátedras, generó espacios de diálogo y actividades donde cada estudiante pudo indagar más acerca de su corporalidad, su relación con el espacio y el tiempo, el entorno, otros cuerpos, objetos e instrumentos, a fin de reflexionar sobre las repercusiones que genera dicho encuentro. En los entrenamientos corporales se pusieron en juego contenidos comunes a ambas cátedras: relaciones de contacto y distancia - apoyos y ejes corporales - direcciones y colocaciones del cuerpo - equilibrio y desequilibrio -

<sup>22</sup> Taller básico de escultura 1 y 2. (19 de mayo 2023). *EL CUERPO PROYECTADO*. [Audiovisual]. Youtube. <https://youtu.be/LrzC8AzwKGs>

peso - escala - materialidad - relación forma / espacio / tiempo / cuerpo - espacio social / escénico y espacio individual - dialéctica entre volúmenes intangibles y volúmenes tangibles - el vínculo con los objetos/instrumentos - ritmo - tono, tensión y distensión - mirada.

A través de dichas experiencias se busca consolidar una propuesta de enseñanza que pone el foco en el cuerpo, ampliando su espacio poético y vinculando la percepción del mismo con la praxis artística.

### Referencias

Spinoza, B. (1677). Ética demostrada según el orden geométrico (Opera postuma).  
Jan Rieuwertsz.

## **CÁTEDRA OLIO, UN PROYECTO FUERA DE LUGAR EXPERIENCIAS DE CERÁMICA EXPANDIDA EN ESPACIOS ALTERNATIVOS**

Graciela Olio y Anabel González Alonso  
(IIAV - DAV – UNA)  
Argentina

**Palabras Clave:** cerámica expandida, experiencias pedagógicas, experimentación, cátedra olio

### Resumen

¿Qué es Cátedra Olio? ¿Cómo se configura la identidad de un grupo de docentes, artistas e investigadoras que trabajan desde la cerámica expandida? ¿Cómo acciona el proyecto de cátedra en un fuera de lugar?

Este espacio de trabajo surge de la posibilidad de creación de una cátedra paralela y alternativa a la cátedra histórica de Taller cerámico II, III y IV, dentro del área instrumental de la Licenciatura y Profesorado en Artes Visuales orientación Artes del Fuego del Departamento de Artes Visuales de la Universidad Nacional de las Artes (UNA).

El proyecto de Cátedra Olio se inicia en el año 2014 y propone trabajar desde el campo expandido de la cerámica contemporánea. Situado en un ámbito de formación artística intenta repensar la tradición histórica como un modo de descolonizar la práctica docente, cuestionando la formación desde y en el oficio cerámico como único camino del ser artista-ceramista.

Este nuevo eje de trabajo deja atrás la transmisión de técnicas e instrumentos constructivos heredados y se enfoca en métodos experimentales que proponen el desarrollo de experiencias concretas para abordar los diversos modos de trabajar con los materiales cerámicos. De este modo se genera la posibilidad de repensar y cuestionar los límites disciplinares en la contemporaneidad.

A lo largo de los 10 años de historia de Cátedra Olio conformamos un equipo de trabajo que enriquece su práctica pedagógica a partir de la participación en proyectos de

investigación que reflexionan en torno a las prácticas y producciones artísticas dentro de lo que denominamos: *Cerámica Expandida*. La posibilidad de conformar equipos de investigación, dirigidos por Graciela Olio, nos permite difundir nuestra mirada y participar de distintos espacios de divulgación como jornadas, encuentros, congresos, simposios, talleres, charlas, etc. De este modo la consolidación de este grupo de formación y reflexión, en vínculo con espacios tanto dentro como fuera de la universidad, favoreció la creación de una identidad colectiva.

En este congreso nos centramos en la participación de Cátedra Olio como colectivo docente en dos espacios que no pertenecen al ámbito académico. El primero se desarrolló dentro del *Barro Calchaquí*, un Encuentro Latinoamericano de Ceramistas, llevado a cabo de manera bianual en San Carlos, Salta en el año 2022. La actividad realizada titulada *Transferencias sencillas: pintar y dibujar sobre barro crudo*, se desarrolló en el patio del Museo Municipal *Jallpha Kalchaki*, fue de convocatoria abierta al público del encuentro, sin inscripción previa y contó con la provisión de materiales por parte de la organización. La concurrencia fue multitudinaria, toda persona que pasaba por el lugar dejaba su impresión sobre una enorme plancha de barro local que se imprimía a partir de procedimientos cerámico-gráficos.

El segundo se trata de una propuesta de taller denominado *Cerámica Experimental* organizado por el Museo de La Cárcova - UNA entre los meses de octubre y noviembre de 2023. La convocatoria fue abierta al público en general. El taller contó con un cupo de 20 personas que asistieron a 5 encuentros semanales y se trabajó en torno al concepto de cerámica expandida, desarrollando experiencias de cerámica gráfica, intervenciones efímeras en el espacio exterior del museo y prácticas de vinculación entre materia y temperatura en la realización de una horneada a leña en el horno construido en los jardines del museo por el colectivo *Hornos sin Fronteras*.

En ambas actividades podemos advertir que la acción del colectivo Cátedra Olio tuvo como objetivo construir una experiencia concreta que amplió la mirada sobre la cerámica.

Las y los asistentes a esta experiencia cerámica participaron de una vivencia efímera y provisoria a partir de la experimentación con la materialidad cerámica, dejando de lado las técnicas para la conformación de objetos y habilitando la posibilidad de abrir el juego a otros caminos para la creación.

## **PEDAGOGÍAS Y EPISTEMOLOGÍAS EN CONTEXTOS DE DESINDUSTRIALIZACIÓN UNA MIRADA RUMIANTE AL PATRIMONIO DE LA CARNE EN LA LOCALIDAD DE BERISSO**

Eric Javier Markowski  
(UNLP, FDA)  
Argentina

**Palabras clave:** desindustrialización, patrimonialización, arte, rumia, archivos

## Resumen

La presente ponencia es un avance del trabajo *Arte contemporáneo e industria nacional. Un abordaje desde el Arte a los procesos de patrimonialización en saladeros, mataderos y frigoríficos en desuso en la Cuenca del Plata desde 1970 a la actualidad* (Dir: Leticia Barbeito. CoDir: Mirta Lobato) conforme el Plan de Tesis para el Doctorado en Artes FDA-UNLP (Cohorte 2020). Contiene algunas conclusiones de las investigaciones desarrolladas, y en particular para esta ocasión, se realiza un acercamiento a la escena artística y patrimonial de Berisso, a partir de la desindustrialización generada luego del cierre de sus dos principales frigoríficos: el *Armour* (1969) y el *Swift* (1989).

Apodadas como las «catedrales del corned beef» por Mirta Lobato (2001), ambas plantas forjaron el pasado y el presente de una localidad que aún hoy las sostiene en el imaginario colectivo y gracias a las cuales ostenta los títulos «Km0 del peronismo» (17/10/1945) y «Capital Provincial del Inmigrante» (1978). Peronismo e inmigración (transatlántica), son los grandes relatos hegemónicos que la comunidad promueve, en base a lemas aleccionadores y consignas aspiracionales engendradas al calor de los frigoríficos: «pequeña Babel», «crisol de razas», «cocina» o «granero» del mundo — entre otras—.

En una recopilación de datos y experiencias reunidas a lo largo de 30 años de investigación, en su nuevo libro *Paisajes del Pasado* (2024) Mirta Lobato y Daniel James, los autores de *La vida en las fábricas* (2001) y *Doña María* (2004) — respectivamente —, analizan qué dejan afuera estos grandes relatos legitimadores. El trabajo de campo desplegado en Berisso, permite poner foco en otras identidades políticas y visibilizar el impacto de las migraciones internas, como es el caso de lxs santiagueñxs. Fotografías y álbumes familiares son analizados en forma conjunta, dando cuenta de la experiencia diáspórica de principios del S XX. Con el correr de las páginas, dan cuenta de la necesidad de lxs berissensxs de contar con un Museo que narre y albergue la historia material e inmaterial de su localidad, mencionando los esfuerzos patrimoniales de varios gestores culturales sin los cuales no hubieran sido posible la aparición de notables hitos como *Réquiem para un Frigorífico* (1985) y la efectiva creación del Museo 1871 (2005).

Luego de un breve repaso de aspectos relevantes de la Tesis y desarrollados más a fondo en otros congresos, se conversará de la «novela de origen» (Justo Pastor Mellado, 2013) de la que surge la investigación, del período de «alta densidad visual» (Mellado, 2013) de la industria de la carne —visitando el trabajo de fotógrafxs inmigrantes como Fritz Kohlmann (Austria), Annemarie Heinrich (Alemania) y Sameer Makarius (Egipto) y sus aportes a la escena fotográfica argentina— y del concepto de «curadurías de infraestructura» (2015) también del mismo autor, a partir del análisis y diseño de «modelos de gestión» en arte contemporáneo que puedan aportar a la escena artística local, además de la producción artística misma.

La puesta en perspectiva de este caso a nivel regional y continental, permite apreciar un diseño del territorio pensado por y para el extractivismo de recursos. Por lo tanto, un nuevo vínculo con los bienes comunes es necesario, y en particular un nuevo espacio donde el arte sea relevante y protagonista.



Allí radica la importancia de un enfoque pedagógico del asunto, donde el arte supere su función estético/contemplativa, para ir a fondo con su capacidad de activar y dinamizar procesos perceptivos amplios, que a su vez, guarden correlato con una ecología de saberes que atiendan a procesos que contribuyan al mejoramiento de nuestro espacio urbano y rural: la «soberanía alimentaria» (Miryam K. de Gorban, 2015), la «habitabilidad de nuestro patrimonio» (Mellado, 2013; Françoise Choay, 2018; Raphael Samuel, 2008) y la construcción de «espacios de diseño» (Jacques Rancière, 2019).

Se propondrá el original concepto de «epistemología rumiante» de Lucrecia Masson (2022), como estrategia para «rumiar» el patrimonio de la carne y de esa forma volverlo disponible a nuevas generaciones, apostando por continuar la herencia de las políticas de la memoria.

Este trabajo se inscribe dentro del proyecto PPID-UNLP 2023: «Los procedimientos artísticos como modos de acción e intervención. Construcción de un estudio situado y elaboración de estrategias didácticas en la universidad pública, ante la expansión de las prácticas artísticas contemporáneas latinoamericanas» (Dir: Leticia A. Barbeito).

#### Referencias:

- Choay, F. (2018). *Alegoría del patrimonio*. Ed. Gustavo Gili.
- Gorban, M. K. de (2015). *Hablemos de soberanía alimentaria*. CaLiSA+ monadanómada.
- James, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Manantial.
- James, D., & Lobato, M. Z. (2024). *Paisajes del pasado: relatos e imágenes de una comunidad obrera*. Edhsa.
- Lobato, M. Z. (2001). *La vida en las fábricas. Trabajo, protesta y política en una comunidad obrera. Berisso 1904-1970*. Prometeo Libros.
- Masson, L. (2022). *Escrituras rumiantes. Cuerpo, exceso, animalidad*. Pajarera libertaria.
- Mellado, J. P. (2013). *Escritura funcionaria. Ensayos sobre políticas de gestión en arte y cultura*. Curatoria Forense.

## CANCIONES DE CUNA EN LA UNIDAD PENITENCIARIA 33 UNA PROPUESTA DE CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN

Karina Daniec y Vilma Wagner  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** canciones de cuna, curricularización, extensión, música para las infancias, educación como derecho

#### Resumen

La experiencia que se describe a continuación se desarrolla en la asignatura Producción de Recursos Didácticos 1, correspondiente al 1er año de la Carrera de

Educación Musical de la Facultad de Artes de la UNLP (Plan 2006). A la vez se inscribe en el marco de la extensión universitaria, entendiendo a ésta como parte fundamental en la formación universitaria y ponderando su inclusión en etapas tempranas de la formación académica. «La idea de extensión universitaria (en cualquiera de sus concepciones) se erige sobre la idea del compromiso social de las universidades respecto a su entorno social, político y cultural» (Cano Menoni, 2014). Abogamos por una formación de educadores musicales críticos y comprometidos con el contexto social y cultural que puedan asumirse como sujetos políticos capaces de promover con su accionar, transformaciones en las condiciones de vida de otros sujetos, con anclaje en la educación musical como derecho.

La curricularización de la extensión universitaria es una estrategia para incorporar las actividades de extensión a la cotidianeidad de la labor universitaria y forma parte de las agendas de gran parte de las universidades de América Latina desde hace más de una década. El Plan estratégico 2022-2026 de la UNLP define una estructura de gestión que incluye entre sus subprogramas la «*Consolidación de instancias de curricularización de la extensión en el nivel de grado*».

La propuesta que compartimos se inscribe en el Proyecto de Extensión *Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas*<sup>23</sup> (desde 2010). El mismo se desarrolla en la Unidad Penitenciaria 33 dependiente del Servicio Penitenciario Bonaerense, una unidad penitenciaria de mujeres, con pabellones que albergan embarazadas y madres e hijxs de hasta 4 años.

La propuesta de cátedra promueve el reconocimiento de la docencia como profesión y trabajo y a la identidad profesional del/la educador/a musical como una construcción colectiva social, cultural y política. Ello implica valorar la importancia de intervenir en su campo laboral desde un ejercicio crítico, creativo y generador de propuestas pedagógico-musicales transformadoras y comprometidas con la democratización del acceso a los saberes artístico-musicales y producciones culturales, materiales y simbólicas (Programa de Prod. de Rec. Did. 1, 2023)

Así, en el marco del objetivo «*Diseñar e implementar propuestas de intervención con producciones musicales en contextos educativos destinados a sujetos de la infancia y con diferentes grados de formalidad considerando los saberes musicales que subyacen y las características de los contextos y destinatarios de la intervención*», se desarrolla el proyecto de cantar y componer canciones de cuna para bebés y para madres gestantes.

En una primera etapa se analizan canciones de cuna de diversas procedencias, se advierten rasgos musicales pregnantes y se realiza una sistematización de los mismos. Con este repertorio de canciones de cuna cada grupo de estudiantes elige una y realiza un arreglo vocal e instrumental abordando contenidos vinculados a la concertación musical grupal, definición de roles de ejecución y recursos interpretativos propios del género.

<sup>23</sup> El proyecto *Lectura y escritura en la Unidad 33. Madres, niños e instituciones educativas* se inicia en el año 2010 como proyecto de extensión de la UNLP y a partir del año 2011 (y en la actualidad) como Proyecto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Desde sus comienzos se gestiona de manera conjunta con la Dirección Provincial de Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

La segunda etapa consiste en la composición de una música original poniendo en juego los saberes musicales estudiados. A partir de la lectura de poemas de la autora Silvia Schujer proporcionados por el equipo de Proyecto de Extensión (formaban parte del material para los encuentros de lectura con las madres) se trabaja sobre las posibilidades de musicalización de los textos y cada grupo selecciona uno para componer la canción de cuna.

El proceso compositivo toma diferentes caminos según cada grupo. Se ponen en juego estrategias compositivas tales como la improvisación a partir de procedimientos de repetición y variación conformando pequeñas melodías que fueron dando forma a la canción. Finalmente se delinean cuestiones vinculadas al arreglo de la canción definiendo los roles de cada integrante del grupo en la concertación final, y atendiendo a rasgos de interpretación propios del género.

Como cierre del proceso, se realiza la ejecución musical en vivo de las canciones de cuna en la Unidad 33. Asimismo y a los efectos de disponer de la producción musical en audio para ser compartida a todos los integrantes del proyecto, las canciones se graban en el Estudio de la propia Facultad de Artes.

### **Referencias**

Cano Menoni, J. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO. Buenos Aires. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo\\_cano\\_premio\\_pedro\\_krotsch.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf)

Molinari, C., & Brena, G. (Coords.). (2018). *Mujeres y niños en la cárcel. Lectura y escritura dentro y fuera de la Unidad 33*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Andamios, 2. Experiencias). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71555>

Universidad Nacional de La Plata. (2022). *Plan estratégico de gestión 2022-2026*. <https://unlp.edu.ar/gestion/plan-estrategico-de-gestion-2022-2026-2-51479/>

## **INTERSTICIOS DISCIPLINARES LA TECNOLOGÍA TIENDE DE LAZOS ENTRE LAS RAMAS**

Francisco J. Carranza  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** intersticios, tecnología, arte, medio, lazos

### **Resumen**

La siguiente ponencia surge del marco constitutivo de la materia Prácticas Multimediales y Electrónicas (PME) en la producción artística de la Facultad de Artes de la UNLP. Este seminario forma parte de la oferta optativa de asignaturas de las carreras de Artes Plásticas, Diseño Multimedia, Diseño en Comunicación Visual, Artes Audiovisuales y Fotografía. Los contenidos se organizan a partir de tres ejes



movilizadores: la democratización en el abordaje analítico, poético, material y práctico sobre la tecnología en el arte; la búsqueda de una identidad latinoamericana en virtud del vínculo singular que se produce del arte y la tecnología, y la transdisciplinariedad como metodología de trabajo y estrategia en el abordaje o construcción del conocimiento.

El avance acelerado del mercado tecnológico y la identidad consumista devenida del capitalismo ha distorsionado la visión en torno al binomio Arte y Tecnología, configurando lo tecnológico únicamente como lo innovador, un horizonte de futuro, es decir, lo que está por venir. Sin embargo, esa distancia simbólica con el *porvenir*, se imbrica y refuerza una posición asimétrica desde Latinoamérica, periferia (geo-económica) de los grandes centros de producción, en tanto supone una distancia mayor. La tecnología llega más tarde, es menos accesible y, en muchos casos, de menor calidad.

¿Cómo impacta esto en la producción y reflexión del arte tecnológico en nuestro continente? ¿Qué aspectos de su identidad nos muestra? ¿Cómo pensar democráticamente la enseñanza de tecnología en el arte en la universidad?

Debemos cambiar el ángulo de la visión incorporando una mirada *histórica* que corra el foco de pensar lo tecnológico únicamente como innovación. Esto permite incorporar un amplio espectro de materialidades, dispositivos y conceptos al imaginario de lo tecnológico de mayor accesibilidad en nuestro contexto sin suponer esto una limitación en la producción o reflexión. Tener acceso a lo novedoso de la tecnología no asegura una mayor profundización en los resultados productivos o teóricos en la enseñanza y/o de la producción artística. “TODO” lo que se enchufa o enchufe a una red eléctrica o a baterías a través de la historia está incluido en nuestra visión.

Dentro del PME, se concibe la tecnología como un *medio* que puede articular disciplinas artísticas clásicas y contemporáneas y accionar en los espacios que dejan entre ellas, ya que no solo las atraviesa, sino que es parte de ellas ampliando posibilidades en torno al tiempo, espacio o movimiento. En ningún momento de la historia, el arte estuvo escindido de lo tecnológico y es fundamental incorporar definitivamente esta perspectiva en la enseñanza para visibilizar en las disciplinas la incidencia de esta relación con la tecnología.

«La conciencia transdisciplinaria permite entonces tender puentes que rompan la mirada compartimentada, y liberar al sujeto de los particularismos que imponen los ghettos del conocimiento» (Yeregui, 2007, p. 253).

Esta articulación permite fusionar y/o descontextualizar materialidades y estrategias productivas, permitiendo tres puntos clave: ampliar las posibilidades en la concepción de ideas creativas, ampliar las posibilidades constructivas de un trabajo y ampliar los medios de difusión y exposición de obras.

La tecnología no solo es una materialidad, sino que también es un concepto que impacta en lo cognitivo. Su aparición en las disciplinas incluso puede ser invisible desde lo material sin dejar de ser asequible incluso desde la interpretación de una obra pictórica.



Dentro de la materia, se plantea esas nociones como estrategia de aproximación a los trabajos de producción. Se constituyen grupos de trabajo mezclando equitativamente las y los estudiantes de las 5 disciplinas que participan y se les propone desarrollar producciones donde la tecnología quede subordinada a ideas y materialidades transdisciplinares poniendo el foco en los saberes de las y los estudiantes y sus ideas, lo cual se considera irremplazable, irrepetible y único en cada producción artística. Pero además esta propuesta habilita la idea constructivista como metodología pedagógica en el taller comprendido como un espacio de experimentación. No hay contenidos previos contemplables y esto habilita una interacción docente-estudiante singular, que consiste acompañar cada grupo de modo independiente sugiriendo textos y/o autores, referencias visuales, artistas referentes y debates grupales donde se busca esclarecer la idea, su materialidad, su puesta en práctica, incluso las particularidades de su puesta en circulación.

**Referencias:**

Yeregui, M. (2007). Transdisciplinariedad, clave de la creación intersticial. En J. La Ferla (Comp.), *Artes y medios audiovisuales: un estado de situación* (p. 253). Aurelia Rivera.

**COMPOSER TERRITORIOS COMUNES**  
**UN BALANCE DE LAS 5<sup>a</sup> JORNADAS DOCTORALES FRANCO-LATINOAMERICANAS /**  
**1º ENCUENTRO DE ARTE Y POLÍTICA**

María Noel Correbo y Mika Auca Santa María  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** arte, política, centro, periferia

**Resumen**

En este trabajo presentaremos algunas experiencias de intervenciones inscriptas en las 5<sup>a</sup> Jornadas Doctorales Franco-Latinoamericanas / 1º Encuentro de Arte y Política desarrolladas en la ciudad de La Plata, a fines de septiembre del 2023 y del que fuimos parte del comité organizativo<sup>24</sup>. Las jornadas fueron un espacio de reflexión, intercambio y debate sobre prácticas que, mediante la puesta en acción de herramientas artísticas, performativas, gráficas y pedagógicas, inventaron modos colectivos de componer territorios comunes. Invitaron al diálogo con experiencias e investigaciones descentradas, que tensionaron la relación hegemónica de centro/periferia, ocupando los márgenes de los centros geográficos, epistemológicos y simbólicos que suelen concentrar la mayor parte de la producción científica en torno a los activismos artísticos del continente.

Este encuentro habilitó diálogos entre colegas y estudiantes, con la intención de superar el prejuicio que distancia la teoría de la producción, la investigación de la acción, la

<sup>24</sup> Compuesto por Marjolaine David (IdA/Université Bordeaux Montaigne), Magdalena Pérez Balbi (IHAAA/FDA), Agustín Lostra (IPEAL/FDA), Ana Axat (FDA), Mnemo (IPEAL/FDA), Tamara Sánchez Albarracín (Embajada de Francia en Uruguay), Sylvie de Maussion (IFA/SCAC Embajada de Francia en Argentina) y Thomas Touzet (IFA/SCAC Embajada de Francia en Argentina)

biblioteca y el archivo del taller; reconociendo que existen puentes que difuminan los límites entre un adentro y un afuera de la Academia. Por ello, aunque no desconocemos las economías de producción y acreditación académica, los formatos validados y retroalimentados en un canon del saber con materialidades específicas, pretendimos propiciar espacios de intercambio entre lenguajes y modos de decir disímiles.

En este escenario, nuestro objetivo en las 5tas JDFL/1er Encuentro de Arte y Política fue que la articulación/integración entre arte y política sea un eje transversal y constitutivo de prácticas e investigaciones en sus diversas formas.

La organización de este congreso tuvo la intención de habilitar posibilidades de presentación alternativas al formato ponencia de las diversas formas de producción de conocimiento y saberes entre la creación artística, la investigación, el activismo, los archivos colaborativos y las indagaciones colectivas. Fue así que en las mesas organizadas por ejes temáticos se reunieron diversos formatos y modos de relatar lo indagado. La ponencia estuvo en convivencia con presentaciones performáticas, juegos y diversas estrategias que llamaron a la acción como parte de una reflexión colectiva. Las participaciones entretejieron saberes, experiencias y sentires.

Participaron doctorandxs, investigadorxs, estudiantes, activistas y artistas. Los ejes temáticos fueron:

Activismos de la disidencia sexogenérica *Cuerpos que no* de la Historia del arte: revisiones desde perspectivas transfeministas y metodologías cuir.

Derechos humanos y memoria. Prácticas estéticas en los procesos de memoria, verdad, justicia y reparación.

Artes escénicas y del movimiento. Poner el cuerpo en el espacio público. Cuerpo como territorio a emancipar/de emancipación.

Problemáticas territoriales: Protección del espacio común, críticas al (neo)extractivismo y los hábitos de consumo contemporáneos. Resistencias comunitarias.

Saberes comunes: Socialización de saberes y herramientas. Prácticas pedagógicas colaborativas. Dimensión erótico-afectiva de la pedagogía.

Redes transnacionales: Constitución de redes internacionales. Prácticas de resistencia y solidaridad en el exilio.

Realizadas entre la sede en el Edificio Sergio Karakachoff (Centro de Posgrado y Centro de Arte) y la Facultad de Artes, y organizadas por el Polo Cono Sur del Instituto de las Américas (IdA), el Centro Franco-Argentino de la Universidad de Buenos Aires (CFA), y la cooperación científica y universitaria francesa en Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay, las JDFL favorecieron diálogos entre estudiantes de grado, posgrado, doctorandxs e investigadorxs experimentadxs, generando un espacio de valorización, junto con actividades culturales y artísticas diversas. Indagar en la experiencia de estas Jornadas nos da la oportunidad de reflexionar sobre la potencialidad de expandir los modos de presentación de estudios académicos hacia dinámicas más en consonancia con las lógicas de las producciones que se abordan.

## **DANZA A LA FIRMA PERFORMANCE DEL TRAZO UN PROYECTO INTERDISCIPLINARIO QUE INTEGRA DANZA Y ARTES VISUALES**

María Pía Rillo e Igne Argento  
(UNA)  
Argentina

**Palabras clave:** danza, artes visuales, performance, co-creación, pedagógico

### **Resumen**

*Danza a la Firma: Performance del Trazo* (DALF-PT) es un proyecto interdisciplinario que integra danza y artes visuales, creado por La Compañía del Trazo, un colectivo formado por bailarinxs y artistas plásticxs. El proyecto, nació en la Universidad Nacional de las Artes y se fundamentó en el texto de Calmels Daniel *El cuerpo en la escritura* (2014), abordado en diálogo con *Las Cualidades de Movimiento* propuestas por Laban R (1994) en Danza Educativa Moderna dentro del marco la asignatura Expresión Corporal II de la Licenciatura en danza con Mención en Expresión Corporal. En ese contexto, se trabajó con escritos de la infancia y etapas posteriores de lxs estudiantes, utilizando la observación y análisis de la letra y la firma para desarrollar una investigación desde la danza.

A partir de esta experiencia en el ámbito académico, un grupo de estudiantes (bailarinxs y artistas visuales) continuaron la investigación por fuera de la Universidad, profundizando la observación de *la firma* manuscrita, su traducción al movimiento y la traducción de la danza hacia el dibujo. Las actividades incluyeron encuentros de investigación sobre las relaciones entre el trazo gráfico y el trazo kinético y sesiones de improvisación y composición en tiempo presente, así como ensayos en espacios públicos, donde se probaron y se ajustaron los modos de acercamiento a lxs espectadorxs y la realización de la performance.

Desde lo performático el DALF PT propone una relación de co-creación entre performers y espectadorxs. Las personas que coinciden en tiempo y lugar con la performance que allí tendrá lugar, devienen espectadores inesperadamente; lxs espectadorx firmante ofrece su firma; lxs bailarín la transforma en un gesto coreográfico (danza) y lxs dibujante traduce la danza en un gesto visual (dibujo).

Desde la perspectiva de la educación artística se potencia un proyecto que surge dentro de la academia y se desarrolla y despliega por fuera del ámbito formal con una praxis que rompe las fronteras de los espacios formales de exhibición y abre la danza (su exhibición, aprendizaje y combinación con otras artes) hacia una multiplicidad de subjetividades.

Por otra parte, señalamos la interdisciplinariedad como eje nodal de la propuesta ya que incluye la cooperación creativa entre artistas con y en formación en diferentes áreas (danza y artes visuales) con una interacción recíproca y un registro novedoso que habilita nuevas comprensiones teóricas y prácticas para la educación en artes.

Destacamos también una dimensión pedagógica influenciada por el quehacer docente que se rastrea en el origen del proyecto y reside en la invitación de persona a persona (de artistx a espectadorx / transeúnte) a ofrecer la firma, gesto fundante de

la performance. Como práctica mediadora, ésta instancia previa de diálogo, tiende puentes al presentar y dar sentido a la performance. La invitación, también genera un vínculo entre lxs artistas y lxs espectadorxs, acercando la danza a todo tipo de público y generando nuevos públicos. Esto se logra a través de una lectura accesible y compleja del pasaje de un gesto cotidiano (la firma) a gestos extraordinarios (danza y dibujo). Propone un hecho artístico que acorta distancias acercándose a través de los sentidos, provocando situaciones y relaciones sensibles, instantáneas y colaborativas.

En esta reflexión se destacan las estrategias y perspectivas de la educación artística en ámbitos de formación que dialogan y a la vez logran autonomía de los lineamientos curriculares. En DALF PT se enfatiza el interés en debates que trascienden la dicotomía entre educación formal e informal, poniendo en diálogo saberes expertos con saberes no especializados. Esto favorece nuevos aportes mediante estrategias integradoras, que no sólo proponen nuevas vías y perspectivas sobre la formación en artes, sino que también incluyen estas nuevas visiones y representaciones, generando experiencias y metodologías innovadoras.

### **Referencias**

- Aboudrar, B. N., & Mai, F. (2018). *La mediación cultural*. Colección Enfoques. Libros UNA.
- Calmels, D. (2018). *El cuerpo en la escritura*. Biblos.
- Laban, R. (1989). *Danza educativa moderna*. Paidós.

## **OBJETOS INTERVENIDOS Y SUS DERIVAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES EN PROCEDIMIENTOS A**

Leticia Barbeito Andrés y Natalia Eva Maisano  
(IPEAL, FDA, UNLP)  
Argentina

**Palabras clave:** libro, intervención, prácticas editoriales, exposición, referentes

### **Resumen**

El presente trabajo repone y analiza una experiencia áulica de la asignatura Procedimientos de la artes plásticas A, titulada Objeto intervenido, que luego derivó en la realización de una exposición abierta al público en vínculo con la Dirección de prácticas Integrales de la UNLP. Este material también tomó forma de archivo poético, ya que se realizó un registro fotográfico de las producciones con el fin de generar una publicación. Para ello, nos valdremos de dos dimensiones de análisis: por un lado ciertos aspectos de las prácticas editoriales y por otra parte, la entidad de los referentes en los procesos pedagógicos.

La consigna del trabajo indicaba tomar como punto de partida un objeto editorial de nuestro entorno cotidiano (cuaderno, libro, guía telefónica vieja, etc.) e intervenirlo, promoviendo la creación de lo que Hortensia M. García (2010) denominaría libros parasitados. Para realizar las intervenciones se consideraron algunas características



que podrían atribuirse al libro, como su portabilidad; la posibilidad de manipulación, (implicando lecturas habituales, así como las acciones de hojear, tocar, oler, desplegar, troquelar, etc); la potencialidad de la obra única o de una edición múltiple y la selección de una temática que articule los sentidos poéticos (que pueda desprenderse ya sea del sentido que aporte el objeto a intervenir, o de cuestiones formales del mismo, que resulten como hilo conductor y aporten sentido a la intervención).

Los trabajos al momento de la presentación en el aula, debieron contemplar también el recorrido sugerido por los objetos, las fuentes lumínicas, la escala y las características del lugar de emplazamiento. En este punto, resulta preciso tener en cuenta el modo en que los formatos empleados prefiguran las formas de las piezas editoriales, pero también promueven ciertas prácticas de lectura que pueden estar pautadas de manera más o menos convencional. Tal como lo plantea Gwennhael Huesca Reyes (2021), «invisibilizar el cuerpo en el acto de leer y darle protagonismo a los ojos nos aleja de nuestra corporalidad plena y de la posibilidad de absorber el espacio para después ocuparlo» (p.1). De este modo, se invitó a revisitar los usos y morfologías de los objetos conocidos, para construir una mirada crítica y aplazada, apelando a «... establecer nuevos formatos y desarrollar estrategias para reconocer y explotar huecos, sobrantes, ineficiencias y registros técnicos erróneos en los formatos existentes. Esto permite descubrir —o construir— comunidades nuevas de lectores, tomar atajos en los canales de comunicación y circulación de información establecidos, saltar sobre ellos y ocupar las fisuras de las cada vez más densas capas del formato» (Varios, 2019, p.23). Al mismo tiempo, el trabajo tomó una especial dimensión de archivo poético y abrió un nuevo camino en el proceso pedagógico a partir del registro fotográfico, que comenzó cuando un estudiante se acercó a los docentes abrazando su pieza. En ese momento, emergió la semejanza estética con la obra de Matilde Marín, *Bricolage contemporáneo, la recolección* (2001) en la cual la artista sostiene algunos de los materiales de su trabajo en un gesto muy similar al empleado por le alumne. Se abrió entonces, la dimensión de utilizar a los referentes como una entidad que enriquece la práctica pedagógica, al encontrar genealogías entre las producciones del aula y los procedimientos u obras de la historia del arte o del mundo contemporáneo. Según Diana Aisenberg (2017), los referentes son mojones que marcan las elecciones que se van tomando y en su método de clínica, «el término referente encarna el tributo, el homenaje, el reconocimiento y el regalo. Son hitos históricos o actualizados de atención. En este punto, nos interesa el modo en que la identificación de esas referencias permite robustecer las preguntas de los procesos de producción de sentido» (p.91).

Por todo lo antedicho, el trabajo que nos encontramos analizando puede considerarse dentro del ámbito de los libros de artista, ya que se evidencia la cualidad autorreferencial y autorreflexiva de los mismos, la cual según Amaranth Borsuk (2020), exalta la naturaleza cambiante del libro, en gran medida al subrayar *la idea* y revisar críticamente ese objeto corriente que se da por sentado, trascendiendo la concepción del mismo como «recipiente incoloro lleno de contenido literario y estético y vinculan(do) su forma material con el significado de la obra» (p. 126). Emplear las prácticas editoriales para ampliar el campo de lo posible en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación artística universitaria es una apuesta a formar futuros profesionales del arte, que sean agentes críticos de la escena contemporánea.

## Referencias

- Aisenberg, D. (2018). *MDA*. Adriana Hidalgo.
- Borsuk, A. (2020). *El libro expandido*. Ampersand.
- Huesca Reyes, G. (2021). Prólogo. En *Qué es la página* (p. 1). Esto Es un Libro.
- Mínguez García, H. (2010). Aproximaciones al libro-arte como medio de expresión (pp. 191-198).
- Varios. (2008). *Matilde Marín*. Centro Cultural Recoleta.
- Varios. (2019). *Otros formatos*. Esto Es un Libro.

## EL FANZINE, UN SOPORTE PARA PENSARNOS EN COMUNIDAD DIÁLOGOS Y DERIVAS DE LA FANZINOTECA DEL TALLER DE ARTES COMBINADAS

Mika Auca Santa María y Ana María del Pilar Platzeck  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras clave:** fanzine, archivo, arte, transdisciplina, educación

### Resumen

Desde la cátedra de Artes Combinadas y Procedimientos Transdisciplinarios<sup>25</sup> abordamos el fanzine entendiéndolo como un dispositivo transdisciplinario, que permite a los estudiantes vehiculizar discursos (textuales y visuales) desde la experimentación gráfica. Con la consigna de Fanzine proponemos una experiencia de autoedición que implica indagar en diversos formatos, materialidades y procedimientos. Asimismo, tenemos en cuenta el aporte que hace a la formación profesional la práctica *fanzinera*, que indaga en los principios de autogestión y creación de circuitos de circulación para sus propias producciones. En palabras de Schmied (2018) estas publicaciones tienen importantes dimensiones micropolíticas que pueden construir nuevas subjetividades y nuevos modos de hacer el mundo. Consideramos que es fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje habilitar espacios que posibiliten democratizar el conocimiento y favorecer el acceso a las producciones culturales, por esta razón, proyectamos a la Fanzinoteca como un archivo público y de libre acceso.<sup>26</sup>

El proyecto de la Fanzinoteca nace en el año 2016 a partir de la organización de las producciones realizadas en el taller, es un proyecto procesual que se modifica y amplía con cada cursada. Desde entonces, tiene la intención de desbordar el espacio áulico para poner en circulación esas producciones que archiva. En cada encuentro, feria y taller en el que abrimos la Fanzinoteca, se genera un intercambio de sentires y decires entre el aula y la comunidad. El acervo de fanzines es conservado en formato físico y actualmente se encuentra en construcción su archivo digital y virtual.

25 La asignatura Artes Combinadas y Procedimientos Transdisciplinarios surge en el año 2009, en el marco de la última Reforma del plan de Estudios (2006) de la Licenciatura y el Profesorado en Artes Plásticas, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata. Se ubica curricularmente en el cuarto año de la carrera.

26 Platzeck, P., Otaño, L. y Samponi, D. [Des] archivar. El proceso de trabajo en torno a la Fanzinoteca de Artes Combinadas. 10o JIDAP., UNLP, La Plata, Bs.AS.

En este trabajo desarrollamos dos experiencias: en primer lugar, el emplazamiento de la Fanzinoteca en el Centro Cultural Islas Malvinas, en el marco del proyecto de extensión *La ciudad que Resiste* del año 2019. En esta instancia se propuso un conversatorio sobre las formas de habitar la ciudad de La Plata y los zines seleccionados por sus temáticas en torno al género, invitaron a reflexionar desde sus poéticas particulares. En segundo lugar, abordamos la exhibición del archivo junto con el dictado de un taller de Fanzines en el Festival internacional Poesía Ya!<sup>27</sup>, realizado en el Centro Cultural Kirchner de la ciudad de Buenos Aires, en Febrero del año 2023.

A partir del análisis de estas dos activaciones de la Fanzinoteca fuera del ámbito universitario, intentaremos dar cuenta de la dimensión social de este dispositivo, de su capacidad para vincular contenidos, reflexiones y debates con diversos espacios formativos y culturales de la comunidad. El primer lazo que une a la producción de fanzines con su contexto es la posibilidad material de este soporte, que permite hacer un aporte, desde una mirada personal, a los debates colectivos del presente. En los zines producidos en el taller de Artes Combinadas se pone en práctica la experimentación gráfica en diálogo con los procesos sociales y políticos que interpelan a sus productores. Estos fanzines abordan las luchas feministas, problematizan los conceptos de identidad y género, difunden la ESI, acompañan a las militancias ambientalistas y se alzan en defensa de la Educación Pública y los Derechos Humanos. Entendemos este archivo como herramienta socializadora, y si bien la Fanzinoteca no es (aún) un proyecto de extensión universitaria propiamente dicho, uno de los propósitos de la cátedra es generar instancias de diálogo entre lo producido en el taller y el público local y regional. Por ello es que promovemos en estas publicaciones el uso de las licencias libres (Creative Commons) infundiéndole a los estudiantes la importancia de la libre circulación de estas pequeñas ediciones, entendiendo la función pedagógica que tendrán sus producciones una vez ingresadas al acervo de la Fanzinoteca.

### Referencias

- Platzeck, P., Otaño, L., & Samponi, D. (2022, 13-16 de septiembre). [Des] archivar. El proceso de trabajo en torno a la Fanzinoteca de Artes Combinadas. Ponencia presentada en el 10.<sup>o</sup> JIDAP, UNLP, La Plata, Buenos Aires.
- Schmied, A. (2018). *Libro de fanzines. Tren en movimiento.*

## CREACIÓN DE ESPACIOS DE BIENESTAR A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS UNA CONVERSACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sata (Lidia) García Molinero y Lucía Gómez Soler  
(UCM)  
España

**Palabras clave:** educación artística, bienestar, arte, educación, feminismo

---

<sup>27</sup> <https://www.cck.gob.ar/festival-internacional-poesia-ya-2023/27133/>

## Resumen

Proponemos una conversación con el fin de comparar dos propuestas independientes que parten de la educación en artes como motor para promover espacios de bienestar en dos ámbitos educativos diferentes.

De esta forma contrastaremos cuestiones relacionadas con el proceso arte-educativo y los resultados de los siguientes proyectos:

*Grapa*: proyecto llevado a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid durante el año académico 2021-2022. Definido como un espacio donde poder generar dinámicas de cuidados, intercambiar opiniones y trabajar proyectos personales, que resultó en un espacio de encuentro donde atender inquietudes tanto personales como académicas, adquiriendo una metodología más orgánica y afectiva utilizando como herramienta principal las prácticas arte-educativas feministas. Para las conclusiones de este proyecto se llevaron a cabo diferentes evaluaciones relacionadas con las dimensiones del bienestar (afectiva, cognitiva, psicológica y social) y como estas se pueden desarrollar desde la producción artística con el fin de formular y materializar una propuesta que encarna las inquietudes que tenemos en común las educadoras que presentamos esta ponencia. Gracias a dicha evaluación pudimos considerar que las prácticas llevadas a cabo pueden considerarse como herramientas susceptibles de ser utilizadas en el ámbito universitario como generadoras de espacios de bienestar (García Molinero, 2023).

El arte postal como recurso para promover los cuidados en asignaturas artísticas de secundaria, bachillerato y formación profesional: fue un proyecto llevado a cabo en 2022-2023 en un colegio de Madrid, España, donde se diseñaron postales en blanco y negro con obras de artistas que han sido invisibilizados en los libros de texto. Después trabajaron en mesas redondas y usaron la técnica del bordado para intervenir las imágenes. Tras esto, al estudiantado se les propuso escribir consejos y agradecimientos en la cara B de las postales, que luego fueron entregadas a cursos inferiores, al profesorado o al personal de limpieza. Estos mensajes, junto con la obra artística, se concibieron como un regalo para cuidar y reconocer a los demás miembros de la comunidad educativa. En conclusión, el arte postal se utilizó como una herramienta para fomentar los cuidados y crear espacios seguros. Los resultados de la investigación demostraron que prácticas artísticas como el bordado en postales sensibilizaron a la comunidad educativa sobre la importancia del cuidado. La metodología permitió recoger datos cualitativos significativos, y los testimonios de los participantes destacaron el impacto positivo de la iniciativa, reconociendo el arte postal como un recurso efectivo para promover el cuidado mutuo y la construcción de una comunidad más inclusiva. (Gomez Soler, 2023).

Siendo conscientes de las inquietudes comunes que ambas arte-educadoras tenemos en relación a cuestiones como el bienestar, los cuidados, las prácticas artísticas como motor de transformación o la implementación de la mirada feminista de manera transversal, creemos pertinente el contraste de ambos proyectos. De esta forma han surgido preguntas relacionadas con la implementación de referentes no normativos, la conformación de espacios seguros, los modos de hacer colectivos y colaborativos, los enfoques desde las prácticas artísticas o el desarrollo de proyectos desde la propia experiencia, entre otros; y si todas estas cuestiones se pueden implementar de manera

transversal en las diferentes etapas educativas para poder establecer objetivos más sólidos y a largo plazo en forma de propuesta metodológica.

De esta forma también se han abordado cuestiones relacionadas con el desarrollo de conocimientos y habilidades que mejoran los aspectos afectivos, cognitivos, psicológicos y sociales del bienestar de las participantes, con el fin de observar si los métodos empleados han derivado en los mismos resultados y qué diferencias encontramos entre las distintas etapas educativas. En definitiva realizaremos un recorrido por la metodología y los resultados sustraídos en ambos proyectos de investigación para encontrar fortalezas y debilidades en relación a las prácticas artísticas como generadoras de bienestar y su capacidad de transferencia a otros contextos arte-educativos.

### **Referencias**

- Campal, J. L. (2011). El Mail Art. En *Mail art: La Red Eterna: Recopilación de los artículos publicados en P.O. BOX 1994-1999* (pp. 93-104). La Única Puerta a la Izquierda.
- García Molinero, L. (2023). *No(s) tenemos: prácticas artístico-educativas feministas y bienestar universitario* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/99d04ea7-886c-44e7-917b-63094cb66abe>
- Gómez Soler, L. (2023). *El arte postal como recurso para promover los cuidados en asignaturas artísticas de secundaria, bachillerato y formación profesional* [Trabajo de fin de máster, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/52e77e39-2422-4ele-bdd3-aa477b4b34df>
- Güereca Torres, R. D. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las instituciones de Educación Superior. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74). <https://www.redalyc.org/journal/340/34056723002/34056723002.pdf>
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o de la educación*. <https://filosofiadelaiguerra.files.wordpress.com/2019/12/emilio-o-de-la-educacion.pdf>

## **CONSTRUYENDO LAZOS SOCIALES ABORDAJES Y ESTRATEGIAS PRODUCIDAS EN TORNO A LA TRANSDISCIPLINARIEDAD**

Mazzarini Maria Nazarena  
(UNLP, FDA, IPEAL)  
Argentina

**Palabras Clave:** Extensión Universitaria, transdisciplinariedad. Estrategias y perspectivas de la educación artística.

### **Resumen**

El Proyecto Construyendo Lazos Sociales se viene desarrollando de manera ininterrumpida desde el año 2011, desde del año 2022 forma parte del programa Educación



para la Inclusión. Este, se basa en la realización de talleres de: producción, enseñanza y aprendizaje, gestión cultural, consolidación de derechos, inclusión social, incorporación al sistema laboral en instituciones de mayor vulnerabilidad. Participan la Facultad de Artes, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Facultad de Psicología y la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. El mismo se lleva adelante en tres territorios, Unidades Carcelarias, barrios del gran La Plata y en el Hospital Neuropsiquiátrico y centros de internación.

Las metas se articulan a partir de aportes transdisciplinarios, partimos de la definición de transdisciplina de López y Laje (1987) se trata de: «una perspectiva epistemológica que va más allá de la interdisciplinariedad. Es el nivel máximo de integración donde se borran los límites entre disciplinas» (p.4). A partir de esta definición, analizamos la transdisciplinariedad desde el aporte que cada disciplina genera en la planificación de los talleres, en su desarrollo y, finalmente, en la articulación y profundización de los mismos.

El Arte busca la centralidad y abordaje de las problemáticas y los desarrollos culturales a través de la producción artística. El arte como conocimiento, la valorización de las pautas estéticas y culturales de los jóvenes, como formas de la identidad barrial y comunitaria, las apropiaciones simbólicas de los espacios, las búsquedas de subjetividad y empoderamiento a través de producciones artísticas, la reflexión sobre el conocimiento artístico-comunicacional y los diversos procesos de producción de las artes.

Desde el Derecho, se circunscribe de manera transversal el desarrollo (conceptual y metodológico) del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y su impacto en el diseño de estrategias de intervención en los procesos de Extensión Universitaria.

Trabajo Social, se busca generar reflexiones y experiencias sobre los procesos de intervención en un contexto de trabajo transdisciplinario.

La Psicología procura brindar elementos teóricos prácticos que apunten al trabajo transdisciplinario territorial. El objetivo primordial será reflexionar desde la grupalidad formas de intervención que apunten a la reducción de los niveles de vulnerabilidad psicosocial de los usuarios y también de los talleristas, donde la vulneración o respeto de los DDHH juega un papel fundamental en la conformación de las subjetividades.

Esta articulación transdisciplinaria se concreta en la planificación de cada taller, donde los integrantes articulan sus saberes específicos con los demás integrantes. En general, se busca que cada taller esté conformado por integrantes de cada Unidad Académica. Este proceso de complementariedad técnica y conocimiento se aborda a través de cuatro ejes conceptuales:

Desarrollo sustentable. Supone pensar en un nuevo conocimiento, en una ecología de saberes y en *comunidades de aprendizaje*, es un cambio organizativo, que apuesta a la transversalidad.

Uso de lenguajes artístico-comunicacionales. La educación artística permite no sólo otorgar herramientas de expresión, sino también colaborar con la producción de

un lenguaje específico que favorezca la comprensión de la realidad y promueva la inserción laboral.

**Construcción de la Identidad.** Por medio de la construcción de la identidad se busca generar e instalar objetos que respondan a las necesidades comunitarias, y que atiendan a las demandas materiales y simbólicas, respetando las particularidades individuales y grupales.

**Empoderamiento.** El Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que el empoderamiento cultural inclusivo resultante del derecho de toda persona a participar en la vida cultural es una herramienta para reducir las disparidades, de manera que todos puedan disfrutar, en pie de igualdad, de los valores de su propia cultura dentro de una sociedad democrática (Observación General n° 21).

La transdisciplinaria se construye a través de una práctica cotidiana “transversal” de los técnicos/as y profesionales en formación. La transversalidad se da en los procesos de enseñanza y de aprendizaje entre campos disciplinares distintos para lograr una comprensión integral e integrada de los objetos de conocimiento transdisciplinar en la práctica educativa, poniendo en común los principios y conceptos fundamentales de cada campo original, para el aprendizaje mutuo [Moiso; Villalba, 2022. Pp 6]

Para finalizar, podemos decir que el proyecto sostiene como estrategia la implementación de talleres de producción artística para la consolidación de los derechos humanos y la incorporación al sistema laboral de lxs destinatarixs. Estos se planifican a partir de un diagnóstico de las necesidades grupales e institucionales que resalte sus particularidades para el proceso de integración social.

Por lo tanto, lo que se desprende de lo propuesto es que dadas las distintas dimensiones involucradas y la complejidad que esto conlleva, es necesario abordar dicha complejidad desde la transdisciplina, la cual se da entre disciplinas diferentes e intenta lograr una visión integral e integrada de las problemáticas analizadas para generar un conocimiento conjunto.

## Referencias

- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas*. Paidós.
- López, G., & Laje, C. (1987). La interdisciplinariedad como práctica en salud.
- Mazzarini, M. (2023). *Construyendo lazos sociales*. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162195>
- Moiso, A., & Villalva, A. (2022). *Aprender a cuidar: Material de estudio para el Curso de Formación Interprofesional en Salud*. EDULP.
- Stolkiner, A. (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. En N. Elichiry (Comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio* (pp. xx-xx). Nueva Visión