

# 8<sup>va</sup> JORNADA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA 2024

...encias del sonido en las percepc  
...imiento, la velocidad y el tiempo. D  
...cepciones en la visión y la audiov  
...aspectos de la temporización: anim  
...racción y vectorización.

La dinámica utilizada en la implementación del examen parcial de la asignatura, en el cual se analizó un fragmento de la película "Duel" (1971) de Steven Spielberg, primero en una recepción del fragmento en sus dos componentes: sonoro y visual, en segunda instancia sólo el componente visual; en tercera sólo el sonoro; y en última, ambos componentes en su presentación. El fragmento fue vuelto a reproducir en su formato audiovisual (imagen y sonido) una última vez al inicio del comienzo del trabajo de análisis, para completar el tiempo de 2 hs reloj para las actividades del estudiantado.

Los contenidos de aprendizaje se ordenaron bajo la finalidad de demostrar el vínculo natural e inherente entre el sonido e imagen, y el estudio de sus influencias recíprocas. Esta investigación de la relación natural del sonido con la imagen, mediante un bosquejo metodológico de análisis, permitiría dar cuenta de los conceptos ampliados a continuación:

# EXPERIENCIAS EMERGENTES

8va. Jornada de Educación Artística 2024 : experiencias emergentes / Roxana Haydee

Costa ... [et al.]. - 1a ed compendiada. - Rosario : Roxana Haydee Costa, 2025.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-00-8928-7

1. Arte. 2. Educación. 3. Educación Artística. I. Costa, Roxana Haydee  
CDD 006.3



**Escuela Provincial de  
Artes Visuales N°3031**  
*“Gral. Manuel Belgrano”*  
Alem 3084 (1° piso),  
Rosario, Santa Fe, Argentina.

**Directora**

Prof. Sandra Storani

**Regentes**

Prof. Roxana Costa

Prof. Marta Siri

**Jefaturas de áreas**

Prof. Cecilia Ribecco

Prof. María Emma Salamone

Prof. Silvia Tomas

**Compilación y coordinación**

Prof. Sandra Storani

Prof. Roxana Costa

Prof. Silvia Tomas

Prof. María Emma Salamone

**Diseño de tapa, diseño editorial  
y maquetación**

Analía Giura

*anigiura@gmail.com*

# sumario

## **EDITORIAL**

*POR SANDRA STORANI*

**05.**

## **PRÓLOGO LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO BANDERA**

*POR MARTÍN ILLIA*

**07.**

## **CONFERENCIA CENTRAL HEREDARÁS ESTAS FLORES: ELOGIO DE LO VIVIENTE Y APRENDIZAJES MULTIESPECÍFICOS**

*POR ISABEL MOLINAS Y EMMA SALAMONE*

**09.**

## **UNA MIRADA FILOSÓFICA A TRAVÉS DEL COMIC**

*POR FRANCO BELNUDO*

**11.**

## **LA RONDA DE LA ESCUELA 93**

*POR MARÍA BLANCO, VALERIA INCHAURZA, Y  
DEBORA MAIDA*

**14.**

## **MANTOVANI 40: UN PROYECTO DE GESTIÓN PARA CELEBRAR LA DEMOCRACIA.**

*POR GABRIEL CIMAOMO*

**18.**

## **VOLÚMENES Y DOCUMENTOS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ARCHIVO DE LA DANZA EN ROSARIO**

*POR SILVIA DAHLQUIST, GRISELDA MONTENEGRO,  
BERTA FALICOFF Y DAMIÁN MONTI FALICOFF*

**24.**

## **PROYECTO VERDE**

*POR M. NAZARETH GIRALDI Y MARIEL ZILLI*

**27.**

## **CREACIÓN Y RESILIENCIA ARTÍSTICA EN CONTEXTO DE CRISIS**

*POR ANA JULIA GONZÁLEZ Y  
ESTELA DALL'ASTA MORIONDO*

**31.**

## **LOS APORTES DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO AL CAMPO DE LA HISTORIA DEL ARTE. UNA APROXIMACIÓN A LOS PLANTEOS DE LINDA NOCHLIN Y GRISELDA POLLOCK**

*POR RAQUEL MARÍA GONZÁLEZ*

**36.**

**41.**

**LA CLASE COMO UN ATLAS MNEMOSYNE.  
UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA  
EN PINTURA IV PARA LA FORMACIÓN  
DOCENTE EN ARTES VISUALES**

*POR CYNTHIA BLACONÁ*

**46.**

**MÁS ALLÁ DE LA PIEL. FICCIONES Y  
FRICCIONES ENTRE REPRESENTACIONES  
CORPORALES Y JOYERÍA  
CONTEMPORÁNEA**

*POR CYNTHIA BLACONÁ, JIMENA RODRÍGUEZ Y TERRE DIDAC*

**51.**

**UNA PROPUESTA DE TEATRO Y TÍTERES  
PARA TRABAJAR LA IDENTIDAD Y LA  
DEMOCRACIA**

*POR MARÍA SOFÍA BORSINI Y LAURA CRISTINA OLMEDO*

**55.**

**EXPLORANDO DIMENSIONES:  
ARTE Y DISEÑO DE ANAGLIFOS**

*POR MALENA CUSUMANO, GONZALO GIGENA Y  
CECILIA PLÜSS*

**57.**

**LA PERFORMANCE COMO  
MODO DE RESISTENCIA: UNA  
EXPERIENCIA VIVENCIAL**

*POR FLORENCIA GIMÉNEZ*

**59.**

**JARDINES FAMILIARES**

*POR M. NAZARETH GIRALDI Y MARIEL ZILLI*

**63.**

**EL LEGADO ARTÍSTICO DE LOS PUEBLOS  
ORIGINARIOS. UNA MIRADA AL CURRÍCULUM  
NULO, PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE  
DOCENTES EN LA PROVINCIA DE SANTA FE**

*POR ROMINA LUJÁN CRAPARO Y GABRIEL CEPEDA*

**67.**

**ARTIVISMOS AMBIENTALES: UN  
RECORRIDO POR LAS PROPUESTAS  
ARTÍSTICAS Y EDUCATIVAS DE  
MULTISECTORIAL HUMEDALES ROSARIO**

*POR CINTIA CRESPO, MARCELA NATALI, ESTEFANIA VILLALBA,  
PATRICIA CECILIA ÁLVAREZ FRASSON Y MAGALÍ AYELEN IMBERN.*

**70.**

**INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y  
AULA: UN NUEVO HORIZONTE  
EDUCATIVO**

*POR GUILLERMO DELICIA Y MURIEL SANCHEZ*

**72.**

**EXPERIENCIAS DE TALLER DE  
ACOMPAÑAMIENTO ABIERTO A LA  
COMUNIDAD EN LA EPAV DE ROSARIO.  
HISTORIZACIÓN Y PRESENTE**

*POR MARÍA EMMA SALAMONE Y CONSTANZA SCELFO*

# EDITORIAL

---

**PROF. SANDRA STORANI**  
**DIRECTORA**

**ESC. PROV. DE ARTES VISUALES N° 3031**  
**“GRAL. MANUEL BELGRANO”**

La Escuela Provincial de Artes Visuales N°3031 “*Gral. Manuel Belgrano*” propone un nuevo encuentro, creando espacios de intercambio de saberes, experiencias y difusión de propuestas educativas, el cual es sostenido por el Equipo de Gestión, Jefes de Áreas de Artística y Pedagógica, Profesores y estudiantes, transformándose en lugares de referencia y encuentro.

En esta oportunidad, se trata de las 8va. Jornada de Educación Artística 2024 “Experiencias Emergentes”, cobrando así una nueva dimensión, que cada año se renueva con otros desafíos y proyectos, brindándonos la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de fomentar la creatividad, la imaginación y la expresión artística, intercambiando las miradas y experiencias propias que posibilitan la vinculación académica con el campo profesional de los educadores en artes visuales para visibilizar en el contexto actual.

En síntesis, el objetivo es hacer saber que la educación artística es esencial para construir una sociedad más humana, innovadora y comprometida con su patrimonio cultural. Es hora de seguir trabajando juntos, para asegurar que la misma continúe siendo una prioridad en nuestras escuelas y comunidades.

Agradecemos la participación y el trabajo a todos quienes estuvieron involucrados en las Jornadas, para y con otros, en esta construcción de vida. ■

# prólogo

---

# LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO BANDERA

---

**MARTÍN ILLIA**  
**SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

**MINISTERIO DE CULTURA**  
**GOBIERNO DE SANTA FE**

La provincia de Santa Fe se ha destacado históricamente por priorizar la educación artística, consolidándose como una referencia a nivel nacional por su compromiso con la educación pública, el desarrollo cultural y la formación integral. En ese marco se inscriben nuestras escuelas artísticas y dentro de ellas la Escuela Provincial de Artes Visuales N°3031 “*Gral. Manuel Belgrano*”. Iniciativas como esta publicación que recupera la 8° Jornada de Educación Artística son fundamentales para generar sentido, visibilizar el momento que atraviesa la educación artística, y dar cuenta de las producciones, prácticas y lenguajes que circulan y dialogan en nuestros espacios. En tiempos complejos, poner en contacto, crear comunidad y compartir saberes y haceres resulta vital. A través de la exposición de obras, las disertaciones y la reflexión colectiva, se fortalece el rol emancipador de la educación pública.

Esta publicación expresa el compromiso de nuestras instituciones con la construcción de una cultura viva, crítica y democrática. Es también una declaración de principios: hoy más que nunca, la educación artística, pública, gratuita y de calidad debe ser bandera de lucha por nuestra democracia y por los valores que nos definen como rosarinos, santafesinos y argentinos.

Celebro con entusiasmo esta iniciativa de la escuela de Artes Visuales, y felicito a quienes lo hicieron posible. Sigamos escribiendo los sueños a mano y sin permiso.■

# conferencia central

---

# HEREDARÁS ESTAS FLORES: ELOGIO DE LO VIVIENTE Y APRENDIZAJES MULTIESPECÍFICOS

---

**DRA. ISABEL MOLINAS**  
*DOCTORA EN EDUCACIÓN / UBA. DOCENTE E INVESTIGADORA,  
PROF. EN LETRAS, MAGISTER EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS /  
FHUC UNL/EP AV N°3023, "JUAN MANTOVANI".*

**MA. EMMA SALAMONE**  
*EP AV N° 3031*

## Presentación de la conferencia de la Dra. ISABEL MOLINAS

En una presentación sin desperdicio alguno, la Dra. Isabel Molinas despliega ideas potentes y nos convida, con la gentileza que la caracteriza, a un recorrido sumamente valioso y pormenorizado en “*Herederás estas flores, elogio de lo viviente y aprendizajes multiespecíficos*”, su conferencia central en las 8vas. Jornadas de Educación Artística “*Experiencias Emergentes. Resistencias en el arte y en la educación*” del año 2024.

Partir de un verso de Violeta Parra y aceptar la herencia, de la cual se hace cargo con notables textos, autores e imágenes, es el principio de un viaje con cuatro talegas que llevan microrrelatos: ¿cuáles son las historias que nos contaron? ¿cuáles decidimos contar? ¿contar otros relatos?

La primera, *Cartografías para después del fin*, frase de Ailton Krenak, nos invita a pensar ¿qué otros relatos podemos habilitar desde la educación artística? Además, la posibilidad de pensar en diálogo para hacer lugar a todas las etnias. La segunda talega, *Memoria del futuro*, nos hereda la posibilidad de pensar más allá con las imágenes de Gyula Kosice, lo cual puede volverse en una memoria del futuro. La tercera, *Ocupación feliz*, es sobre el relevamiento de urgencias y formas de resistencia relacionadas a los géneros, las preguntas por el tiempo y qué ficciones pueden hacer lugar a determinados futuros, el lugar a la vida y construir comunidad. Así, nos hereda esta hermosa frase del autor Ocean Vuong: “*Fue el día que aprendí lo peligroso que podía ser un color*”. La última, *Un recodo en el camino*, invita a pensar otras maneras de construir territorios y de hacer lugar en el espacio de cada disciplina a otras disciplinas.

La posibilidad de hacer un mundo/territorio distinto desde el arte requiere la acción de construir un nosotros sin jerarquías. Con esta frase de Byung-Chul Han: “*A las narraciones capaces de transformar el mundo y de describir en él nuevas dimensiones nunca las crea a voluntad una sola persona*”, a modo de cierre, nos deja hurgar en las talegas, hay más y el desafío es pensar y construir aulas expandidas, narraciones de vida y experiencias estéticas.

Les invitamos a escuchar, a leer, a mirar, a heredar y decidir qué heredar de cada minuto de esta charla magistral. El cierre, tan exquisito como toda su conferencia, nos hereda otra belleza inconmensurable para todos los sentidos. ■

Enlace: [https://youtu.be/bKcn\\_5gYqTo?si=1ruqLiFmBOP5j8\\_O](https://youtu.be/bKcn_5gYqTo?si=1ruqLiFmBOP5j8_O)

# ponencias

---

# UNA MIRADA FILOSÓFICA A TRAVÉS DEL CÓMIC

---

**FRANCO BELNUDO**

Abordar la enseñanza de la filosofía utilizando el cómic como medio artístico para ahondar en las ideas de los grandes pensadores filosóficos es una exquisita forma de cumplir este cometido. ¿Por qué pensamos esto? Bueno, porque al poder tener un medio gráfico que incluye palabras mediante un globo de diálogo entre personajes que mantienen una conversación o realizan un debate cuando tenemos más de un protagonista ilustrado. Lo que no quita que pueda haber un solo personaje que realice un soliloquio o una ponencia sobre algún tema en específico el cual no requiera de un extra para dejar establecida una premisa. Inclusive puede ser que no haya protagonista alguno y simplemente aparezca un recuadro con voz en off dando a conocer los detalles que necesitamos para comprender un tema en particular. Es una forma muy amena para poder incursionar tanto en temas simples como en otros de complejidad elevada. Podemos hablar desde que es la filosofía como base del saber, el cuestionamiento de las cosas, la verdad, la ética y la moral, según diferentes autores hasta la alegoría de la caverna de Platón, el existencialismo de Sartre o el utilitarismo de Mill, entre tantos otros temas.

## **¿Qué es un cómic?**

Los cómics consisten en una serie de paneles llamados viñetas, con imágenes dentro de los mismos, que pueden ir acompañadas o no de texto, así como de iconos y otros símbolos propios del lenguaje cómico como líneas de movimiento o globos de diálogo. Todos estos conforman una historia y le dan diferentes niveles de significado. Así como, a través del cómic, el que intenta comunicar algo o el enunciador, trata de representar a la realidad, las situaciones y problemáticas de una sociedad en particular. Lo anterior en algunos casos, acompañados de ironía o humor, por eso se lo llama cómic, del inglés, cómico y a su vez, del griego, kōmōidia que significa divertido. Todo comenzó de esta manera pero poco a poco fueron abarcando diversos temas que iban más allá de la risa. Por eso podemos adaptar temas cotidianos o prácticos, tanto como temas más profundos y de contenido intelectual, como lo son los temas de la filosofía.

## **Razonamiento Filosófico.**

¿Qué es la Filosofía? Esa es una gran pregunta. Para tratar de responder este interrogante, necesitamos de algo llamado razonamiento Filosófico. El razonamiento en la filosofía, no es especial o poco común, es la mayor parte del razonamiento normal y corriente que aplicamos cuando intentamos averiguar lo que pasa a nuestro alrededor, si alguien nos está diciendo la verdad o como llegar de un lugar a otro por el camino más

corto. Sin embargo, sería un error suponer que la razón es capaz de responder a nuestras preguntas más importantes, pero sin dudas tiene el poder de encaminarnos hacia la verdad en algunas de ellas. Podemos establecer que hacer filosofía, es tener esa curiosidad que invita a querer preguntarse el por qué de algo, de una cuestión que se nos presenta y nos mantiene inquietos de forma tal que uno tiene que razonar de forma simple, directa, sencilla, como llegar a una respuesta, que puede ser o no, una respuesta final, contundente, concluyente o puede ser una respuesta que genere aún más interrogantes y no sea definitiva, por lo que se abren un hilo de preguntas derivadas de el primer razonamiento en cuestión. Todo esto, mediante lo que nosotros normalmente llamamos “el sentido común”. Entonces podemos decir que el sentido común es aquel concepto que podemos establecer como la inteligencia que ha desarrollado el ser humano y que le permite manejarse de manera sensata en diferentes situaciones de su vida. Podríamos decir que el razonamiento filosófico está regido por una forma racional y sensata de pensar y actuar. Por este motivo decimos que es un ejercicio valioso, en donde ejercicio implica la repetición de esta práctica, haciendo del cerebro un “músculo”, que necesita hacer este ejercicio para poder dominar el pensamiento filosófico y así poder permitirse cuestionar y criticar todo lo que se le presente a su paso. Quizás sin encontrar una respuesta que sea “perfecta”, pero sí la posibilidad de seguir indagando y explayando ese pensamiento filosófico que permita seguir explorando, haciendo más preguntas y encontrando más respuestas que posiblemente nos vayan acercando aún más y más a la respuesta que esperamos encontrar. Por eso no hay que desmotivarse si no llegamos de inmediato a un resultado contundente; hay que continuar con la práctica del pensamiento filosófico para eventualmente alcanzar nuestro objetivo.

### **La habilidad de pensar.**

La actividad de filosofar nos ayuda a adquirir una importante habilidad para pensar, una habilidad que todos necesitamos para descubrir la verdad. Suele ser una habilidad transferible que no caduca. Las habilidades críticas que nos enseña la filosofía son prácticas también en otros sentidos, ya que el pensamiento filosófico y crítico, puede contribuir a hacernos menos vulnerables y de alguna manera ayudan a inmunizarnos contra las artimañas políticas, los curanderos, los vendedores que mienten sobre sus productos, los que niegan el holocausto, los gurús de moda y otro tipo de embaucadores.

Tenemos ejemplos muy claros de gente que utiliza los medios para contarnos una versión de la historia que no suele ser verdad o al menos no del todo cierta, que a diferencia de la llamada “Posverdad”, terminan embaucándonos y engañándonos a través de mentiras, por lo que la filosofía, que se encarga de mostrarnos la verdad, es el medio que poseemos para pensar críticamente las cosas que nos ponen delante, desde las situaciones más complejas, hasta las más simples, haciendo del pensamiento filosófico un modo de vida que te ayuda a combatir la mentira, por eso se hace tanto hincapié en hacer de este tipo de pensamiento algo habitual, dado que incorporarlo de esta manera, ayuda aunque sea en una mínima forma a poder ser conscientes de lo que está pasando al momento de que este tipo de demagogos intenten vendernos “gato por liebre” (como dice el dicho popular), haciendo justamente referencia a querer convencer a alguien de que algo es una cosa, cuando en realidad es otra. La honestidad desaparece, y hacen del engaño y la trampa los puntos clave a combatir, mediante la verdad que otorga el pensamiento filosófico. Aunque sea un ínfimo ápice de filosofía, puede ser lo que te abra los ojos en este tipo de situaciones. Por eso hay que hacerlo un hábito, incorporarlo a la vida de forma natural, que no sea difícil de pensar y surja sin forzarlo.

### **El escepticismo.**

El filósofo Descartes dijo alguna vez, que el verdadero buscador de la verdad debe dudar de todo, por lo menos una vez en la vida, de todo, si es posible, podemos tomarlo como el puntapié inicial para la entrada a un área muy importante dentro de la filosofía; algo que conocemos como el escepticismo. Gracias al “Discurso del método”, podemos saber que aquel que es escéptico es una persona que duda o desconfía de la verdad, la eficacia o las posibilidades de algo, especialmente de las creencias comúnmente admitidas.

Tal es el caso del personaje Roschach, de Watchmen. El dictamina que no se puede estar seguro de los juicios cotidianos, a pesar de que probablemente sean ciertos, desafiando así, de las presunciones de la naturaleza que lo rodea y las proposiciones y/o premisas que se establecen. Por eso realiza un excelente trabajo detectivesco al momento de resolver un caso o simplemente en su búsqueda de la verdad. Dicho esto quiero destacar su especial duda respecto a los sentidos, siendo estos, la forma más directa o empírica de obtener conocimiento y creencias, por lo que pueden llegar a dudar de prácticamente todo lo que se percibe del mundo exterior más allá de la concepción de uno mismo.

## Filosofía Moral.

Creo que, si hay un área de la filosofía que podríamos considerar práctica, que a su vez, trata uno de los temas más emotivos y controvertidos de la vida, es la moral, considerada una disciplina filosófica que estudia el comportamiento humano en cuanto al bien y el mal. Es un conjunto de costumbres y normas que se consideran buenas para dirigir o juzgar el comportamiento de las personas en una comunidad.

Al momento de hablar del bien y del mal, de lo que es correcto y de lo que no lo es, podemos tomar como ejemplo a los superhéroes. Los cómics de superhéroes, que a comienzos del siglo XX han ido adquiriendo un lugar especial en el pensamiento colectivo de quienes son aquellos que hacen el bien e intentan llevar justicia sobre los malhechores que amenazan la paz de la sociedad.

Cuando tomamos esta idea, es imposible no remitirnos a Frederick Nietzsche y su idea sobre el “Übermensch” o el Superhombre. Lo primero que se nos viene a la mente es el superhombre por excelencia: Superman, el primer y más antiguo superhéroe del que se tiene registro en los cómics. Si bien con esta idea de Superman, estamos acercándonos en parte a lo que propone Nietzsche, el autor nos habla de un hombre capaz de superarse a sí mismo y a su naturaleza. La idea implicaría a alguien capaz de superar sus debilidades, entonces al poder crear valores propios, el hombre podría alcanzar su máximo potencial y convertirse en quien realmente es. Todo esto porque es capaz de ser crítico con los valores sobre los cuales piensa regir su vida. Se vale de su libertad de pensamiento para construir sus propios valores. El hombre debe tener la capacidad de expresar su propia voluntad, guiado por algún ideal, que pueden ser por libre albedrío o se deban a algo o alguien que le hizo llegar a esas convicciones. Podemos tomar perfectamente entonces el ejemplo de Clark Kent, quien con la guía de sus padres, el biológico, Jor-El o el adoptivo, Jonathan Kent, ambos guiaron a su hijo en el camino de la rectitud, la moral, la justicia y el bien por sobre todas cosas; que tenga super fuerza, super velocidad, etc., no necesariamente aplica a la idea de Nietzsche. Lo mismo ocurre con Peter Parker y su tío Ben Parker, quien le enseña que con un gran poder viene una gran responsabilidad, haciendo de esa idea el modelo por el cual Spiderman va a regir todos sus ideales como persona y como superhéroe.

## Utilitarismo.

Jeremy Bentham en su escrito llamado “Introducción a los principios de moral y legislación”, en 1789, defendía algo conocido como el principio de la gran fe-

licidad. Afirmaba que una acción es correcta, solo si lleva a una gran felicidad para el mayor número de personas que afecta. Las acciones no se juzgan por sí mismas, sino por sus consecuencias. El objetivo literalmente es el de lograr la mayor felicidad para el mayor número de personas, no siendo importante como se logre básicamente. Un claro ejemplo de “el fin justifica los medios”. Nos remitiremos al personaje de Adrian Veidt, también conocido como Ozymandias, el hombre más inteligente del mundo en la historia de Watchmen. Aunque ha llevado la idea al extremo con su decisión de matar a millones de neoyorquinos y culpar al Dr. Manhattan, para lograr la paz mundial, queriendo convencer al resto de los Watchmen (con la única excepción de Rorschach) de permanecer en silencio y no exponerlo después de que se revela que su plan tuvo éxito en lograr la paz mundial y prevenir un holocausto nuclear.

Determinando el criterio de lo bueno y lo malo, que tienen bajo su poder las causas y los efectos. Nos gobiernan en todo lo que hacemos, en todo lo que decimos, en todo lo que pensamos: cualquier esfuerzo que podamos hacer para desligarnos de nuestra sujeción sólo servirá para demostrarla y confirmarla. El principio de utilidad o “utilitarismo”, reconoce esta sujeción y la asume para el fundamento de ese sistema, cuyo objeto es erigir a la felicidad por obra de la razón y la ley. Pero lo que me parece tan extraño hasta absurdo es que tenga una fórmula matemática que intenta explicar cómo funciona el sistema. Sumando y restando, cuantificando la felicidad y el dolor del mundo. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DESCARTES, RENÉ (1637). *Discurso del método*.
- DURKHEIM, E. (1947). *La Educación Moral*. Trad. de M. Navarro, Losada.
- HEIDEGGER, MARTIN (1951). *El ser y el tiempo*. Trad. de J. Gaos, FCE.
- LAW, STEPHEN (2007). *Filosofía Moral*. El Ateneo.
- LAW, STEPHEN (2008). *¿Qué es la Filosofía?*. Espasa Calpe.
- VASCONI, RUBÉN (1993). *Perspectivas: Una introducción a la Antropología Filosófica*. Publicaciones UNR.

# LA RONDA DE LA ESCUELA 93

---

**ARTISTA PLÁSTICA MARÍA BLANCO**  
**PROF. VALERIA INCHAURZA**  
**PROF. DEBORA MAIDA**  
**ESCUELA N° 93 “CARLOS GUIDO Y SPANO”**

PALABRAS CLAVES:  
RE-VINCULACIONES, POST PANDEMIA, RONDAS, ARTE TEXTIL.

*“Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto (...) Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente, para enseñar hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, de la innovación, superando aquellos otros que los obstruyan, funcionando como sus inhibidores”.*

*(Andrea Alliaud, 2017)*

## **Contextualizando el proyecto.**

El proyecto fue realizado en la Escuela N° 93 “Carlos Guido y Spano”, una comunidad educativa donde concurren niñas y niños con una realidad social compleja, pertenecientes a zonas vulnerables del oeste de la ciudad de Rosario.

Durante la pandemia, la posibilidad de acercar propuestas pedagógicas y recibir respuestas se vio dificultada por la falta de conectividad y de dispositivos con los que contaban las familias.

A partir de este contexto y al regreso a la presencialidad, desde las áreas de Plástica y Música nos proponemos un trabajo conjunto e interdisciplinario, donde la necesidad de “re-vincularnos” aparece como propósito de nuestro proyecto, especialmente al observar en nuestras infancias la dificultad de acercamiento físico, como en el simple acto de darse la mano.

En el terreno de la educación nos encontramos habitualmente con prácticas de fragmentación de saberes. Nos propusimos no trabajar solas: lo colaborativo, interdisciplinario, encontrarnos desde un proyecto artístico que conjugue lo musical y lo visual con implicancias colectivas comenzó a resonarnos.

Y es allí donde se suma un pilar fundamental de este proyecto que es María Blanco.

Junto a María, artista plástica, con su materialidad textil y con una vasta experiencia de encuentros colectivos de bordado comenzamos a darle forma a esta idea.

El eje que compartimos desde los Núcleos de Aprendizaje Prioritario es el Patrimonio Cultural. Muchas veces la propia organización escolar constituye un obstáculo para diseñar salidas, visitas que nos conecten con artistas y sus producciones. En este proyecto fue fundamental el acercamiento de la obra textil de María Blanco a la escuela.

Trabajar con artistas contemporáneos posiciona a las prácticas educativas en relación con el momento y contextos actuales, es decir como medio de un recorte temporal y territorial de la realidad.

También el abordaje de la lectura de imágenes. De lo anterior se desprende directamente la relación con el “sentido lingüístico”. pensando el arte como lenguaje, desde el cual es preciso entrelazar los problemas sintácticos de la imagen (la relación de los elementos del lenguaje visual, forma, color, textura, dentro del campo visual), la materialización (procedimientos) , pero sobre todo como “disparador de cuestionamientos” y reflexiones acerca de cuestiones sociales, ambientales, sucesos históricos, etc.

La apreciación y producción de imágenes en la escuela requiere de un punto fundamental que es la “construcción de la mirada”. La instancia de “expectación”, entendida como mirada activa.

La producción plástica con una materialidad del proyecto relacionada directamente con la obra textil de María, posibilitó otras formas de representar, pensando la necesidad de crear desde lo educativo propuestas contemporáneas que reivindicquen una estética que se conecte con el momento actual.

## **La Ronda como metáfora.**

### **Manifiesto.**

Que la vida sea un JUEGO  
donde cada RONDA sea un ENCUENTRO con alegría  
ENHEBRAR la aguja y cada puntada pueda HIL-  
VANAR,  
ZURCIR, REMENDAR, ENCADENAR  
alegrías y tristezas.  
El círculo de la RONDA nos  
ARROPE, SORPRENDA  
Nos de un TIEMPO para  
COMPARTIR y APREHENDER  
del OTRE  
JUGAR, ACARICIAR con las MANOS  
para que todos nuestros  
SENTIDOS se activen  
Invito a  
JUGAR BORDAR

*María Blanco.*

María nos presentó el Manifiesto, de su autoría, para poder iniciar esta propuesta uniendo lo textil, el canto, el juego, el encuentro...

Elegimos precisamente “Jugar a la ronda”, ese clásico juego infantil, que encierra una serie de elementos positivos que van más allá de la simple diversión. Juego que incluye estar junto al otro, compartir y ser parte de un todo, de tradición oral, folclórico, parte del acervo cultural de una comunidad donde nos tomamos de la mano, formamos un círculo y cantamos juntos.

La ronda como un espacio para crear y fortalecer amistades, generando un sentido de pertenencia a un grupo. Una ronda que dispone el espacio físico para vernos, compartir palabras, las miradas y también las materialidades con las que se trabaja.

Morel y Berutti (1987) sostienen que la ronda es la forma más socializante de todas las expresiones folklóricas infantiles. Asimismo, indican que para jugarla es necesaria la intervención de un grupo de niños que canten los textos tradicionales, mientras giren tomados de la mano.

Este contacto mano a mano establece una “comunidad entre todos los participantes del juego y una aceptación tácita de las reglas del mismo”. Las rondas tienen en común girar en círculo, pero además cada una de ellas posee su coreografía particular.

Jugar a la ronda, mucho más que un simple juego infantil...

### **Instancias del proyecto.**

Este proyecto, implicó varias instancias: en primer término, la visita de María Blanco y sus obras en la escuela. que abrió a la “expectación”, a la observación atenta, posibilitando la palabra de lo que sentimos frente a las imágenes y materialidades, la mirada activa que posibilita cuestionar, preguntar, expresar.

A manera de “galería de arte”, las diferentes piezas textiles fueron expuestas y recorridas por todos los grupos, desde Preescolar hasta 7° grado, interactuando con María. Su práctica artística no se limita a producciones individuales sino a propuestas de carácter colaborativo que potencian encuentros y producciones colectivas.

En su encuentro con estas infancias, María indaga en los saberes propios de las familias en referencia al mundo textil: costura, tejido y bordados aparecen en relatos de los niños y niñas. De esta manera se conecta con la historia familiar de esos “haceres”. Una segunda instancia, en paralelo a este trabajo des-



de el área de Música se propuso componer la canción de nuestra ronda. Al componer una canción, se pone en juego una amplia gama de elementos, tanto creativos como técnicos, que se entrelazan para dar vida a una obra musical única. En las palabras que tenía que tener esa letra volcaron todas sus emociones más profundas, buscando conectar a nivel emocional sobre lo que representa transitar la escuela. En definitiva, componer la canción fue un proceso complejo y gratificante que involucró una combinación de creatividad, técnica y emoción.

En un tercer y último momento, la producción individual de figuras/muñecos/personitas que representarían a cada niño/a en la ronda, eligiendo materialidades, resolución de vestuario, características personales, etc, culminando en una obra única que incluiría todas las producciones: la ronda.

### **Reflexiones finales.**

Trabajar en un equipo interdisciplinario, “JUNTO A OTROS” (docentes, artista, estudiantes, comunidad educativa) nos permitió aprender nuevos conocimientos por fuera del área de cada una, enriqueciéndonos mutuamente.

Por otro lado, abordamos este proyecto educativo desde las estéticas contemporáneas con un sentido fundamentalmente territorial.

Reivindicar el potencial de “lo artístico” en la escuela pública como facilitador de lo divergente, de lo sensible, habilitador de palabras y posibilitador de múltiples miradas y perspectivas.

Pensar una escuela habitada desde *una poética de la amorosidad*.

La producción final la podrán encontrar en el siguiente link: [https://www.youtube.com/watch?v=vC\\_ZI-gsD6E](https://www.youtube.com/watch?v=vC_ZI-gsD6E) ■

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ACASO, M. Y MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Editorial Planeta.

ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

MOREL, E., BERUTTI M. (1987). “...que sepa abrir la puerta para ir a jugar”. Buenos Aires: Ediciones del 80.

ROUX, M (2013). *Desplegar la mirada*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

# MANTOVANI 40: UN PROYECTO DE GESTIÓN PARA CELEBRAR LA DEMOCRACIA

---

**GABRIEL CIMAOMO**  
**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES “PROF. JUAN MANTOVANI” N° 3023**

PALABRAS CLAVES:  
DEMOCRACIA, PROYECTO EDUCATIVO, ARTE, ESTÉTICA.

Con ocasión de la conmemoración de los 40 años de democracia en nuestro país, desde el equipo de gestión de la Escuela Mantovani, decidimos llevar adelante durante el ciclo lectivo 2023, un proyecto institucional con el doble propósito de recuperar la memoria para las nuevas generaciones y poner de relieve la importancia de la vida en democracia para nuestra sociedad. Para ello, planificamos una serie de actividades reflexivas y de producción durante el mes de octubre en el marco de un proyecto institucional que dimos en llamar “Mantovani 40”; título en el que quisimos sintetizar -a modo de sello de identidad- texto y contexto del proyecto; una sinécdoque que no consistió tanto en desplazar el término democracia, cuanto encarnar su significado en el nombre de nuestra escuela. El anclaje visual elegido para los volantes digitales del proyecto fue una foto detalle de la pieza *Recordar* de Soledad Sánchez Goldar -primer premio adquisición del 95° Salón del Museo Rosa Galisteo de Rodríguez- en la que se lee “Recordar es una forma de resistencia”.

Este texto sintetiza algunas reflexiones de la experiencia de manifestarnos como comunidad educativa mediante la palabra y, especialmente, a través del lenguaje de las artes, acerca de lo que valoramos, deseamos, aportamos y necesitamos como parte de la sociedad a la que pertenecemos y nos debemos.

Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2009) nos invitan a pensar buenas preguntas a la hora de diseñar estrategias para nuestro trabajo áulico. Partiendo de la idea de aula expandida, nos planteamos los siguientes interrogantes para nuestro proyecto educativo: ¿Cómo hacer para que nuestro proyecto, gestado en una institución de educación artística, tuviera un fuerte componente estético y artístico que lo singularice? Pero para responder a esta pregunta debíamos esclarecer previamente qué entendíamos por componentes estético y artístico.

Jean Marie Schaeffer (2018) nos dice que lo *estético* no es una propiedad de los hechos u objetos sino el tipo de relación atencional que mantenemos con ellos; el modo en el que nuestros recursos cognitivos y emotivos interactúan con esos hechos u objetos y los convierten en el foco de nuestra atención. Lo *artístico* refiere, en cambio, a un saber hacer y al resultado del mismo: las habilidades técnicas, el oficio, la producción, la pieza, la obra de arte.

En consonancia con el sentido democrático del proyecto, “Mantovani 40” contó con ambos componentes para que la comunidad toda pudiera ser y sentirse parte del mismo.

La diversidad de propuestas también se vio reflejada en las actividades. Se planificaron y llevaron adelante charlas, conversatorios, paneles, presentaciones de trabajos realizados desde las cátedras, así como acciones, performances y representaciones teatrales para concluir el día 30 de octubre -aniversario de las elecciones que marcaron el paso a un estado de derecho democrático- con una jornada de producción colectiva y colaborativa destinada a intervenir la fachada del edificio histórico de nuestra institución.

Dadas las posibilidades de este resumen nos limitaremos a mencionar las actividades que comprendió el proyecto.

### **Charlas y conversatorios.**

*Alicia López: La profesora desaparecida, mamá de mi profesora.* Expositora: Cecilia Rodríguez López.

*Arte y vida: una cuestión de estados.* Expositora: Cintia Clara Romero.

*“Hola, te quiero, ¿me decís tu nombre?”* Encuentros por la diversidad. Expositoras: Noelia Trujillo y Nieves Araujo Cano, del colectivo travesti-trans y Maica Trevisi del Equipo Provincial de ESI.

*Un método del mundo.* Encuentro con artistas contemporáneos. Expositora: Cintia Clara Romero.

*La memoria del limonero.* Encuentros por los derechos humanos. Expositoras: Tere Cherry, Ana Sol Alonso y Laura Martínez.

*Memoria PRESENTE!* Expositorxs: Héctor Mani, Ana Castro y Marcelo Villar.

Coordinación: Isabel Molinas.

### **Presentaciones de trabajos de cátedra y material didáctico.**

*Lectura de historias de vida.* Relatos del libro “El Pozo”. Equipo de investigación por la Memoria Político-Cultural. Cátedra: Antropología Sociocultural. Prof. Anaclara Deluca.

*40 años de democracia. 40 salones de El Rosa.* Investigación. Cátedra: Historia del Arte Argentino y Latinoamericano. Prof. Manuel Canale.

*Cuadernos y Mundo Memorioso:* Presentación de material didáctico editado por el Ministerio de Educación de la Provincia, camino a los 40 años de recu-

peración de la Democracia. Expositoras: Profesoras Susana Nadalich, Paula Ramírez y Mariana Rabaini.

*Primavera anima Democracia.* Producción y presentación de cortos animados. Prof. Claudia Ruiz y estudiantes del bachillerato en artes audiovisuales.

### **Panel interinstitucional.**

*ESI y Artes en Democracia.* Presentación de trabajos de la formación docente en ESI y Educación Artística. Coordinación: Equipo provincial de ESI.

### **Teatro, acciones y performances.**

*La Cura. Memorias invertidas.* Unipersonal de Gastón Onetto.

*En carne propia.* Acción e instalación. Jéssica Paola Esquivel y María Belén Rosas.

*Lavar la bandera.* Perfo-instalación. Coordinación: Ekaterina Gelroth y Sofía Gerboni.

*Madres.* Teatro callejero. Estudiantes de la Escuela Provincial de Teatro de Santa Fe.

Frente a la jornada de cierre de nuestro proyecto y atentos a nuestro propósito de promover acciones estéticas capaces de potenciar la experiencia educativa, nos volvimos a plantear -de la mano de Diana Wechsler- un interrogante, ahora más específico: «¿De qué manera las artes visuales y, con ellas, las exposiciones como espacios de alta visibilidad contribuyen a la reconfiguración de las narraciones que sobre el arte, la historia, la sociedad, la memoria, el pasado y el presente tenemos?» (Wechsler en Molinas, 2022: 214). Nuestra respuesta quiso ser a la vez artística, estética, ética y política y consistió en apropiarnos del espacio público, en vistas a lo cual gestionamos el corte de la calle sobre la que se erige nuestro edificio escolar para llevar adelante una jornada de producción colectiva y colaborativa destinada a la intervención de la fachada de nuestra escuela.

La propuesta de intervenir la casa que nos alberga -un edificio de estilo neocolonial que es patrimonio arquitectónico de la ciudad y monumento histórico nacional- constituía una acción con implicancias simbólicas relevantes para nuestra comunidad educativa, en tanto oportunidad de manifestación estética de nuestra idiosincrasia institucional, pero también para la sociedad santafesina, teniendo en cuenta la repercusión que tendría el evento ya que, entre otras cosas, nuestra escuela se emplaza en el casco histórico de la ciudad, muy próxima a la casa de gobierno, al palacio de justicia y a la legislatura provincial.



Durante ese día organizamos a primera hora islas de trabajo a lo largo de toda la cuadra y también al interior del edificio escolar. En cada isla funcionaba un taller *ad hoc* destinado a la realización de las producciones que se utilizarían para intervenir la fachada de la escuela. Las islas en las que funcionaban los talleres estaban señalizadas mediante afiches con nombres alegóricos: ILUSTRAR PARA RECORDAR; PAN-CARTAS POR LA VERDAD; BANDERAS DE LA DEMOCRACIA; GRABADOS POR LA JUSTICIA; TIZAS PARA SER LIBRES.

Más allá de la intervención de la fachada de nuestro edificio escolar, procuramos que todas las acciones comprendidas en el proyecto propiciaran, de alguna manera, experiencias estéticas en sus destinatarios. Actividades que ofrecieran la posibilidad de intensificar nuestras experiencias al interrumpir los modos habituales de percibir el ambiente y los espacios escolares y generaran, por sí mismas, algún tipo de ruptura en nuestra vida cognitiva, emocional y volitiva. Rupturas también con los modos preconcebidos de entender los alcances de la educación artística.

Para Néstor García Canclini el arte es el lugar de la inminencia. “Las obras no simplemente «suspenden»

la realidad; se sitúan en un momento previo, cuando lo real es posible, cuando todavía no se malogró.” (García Canclini, 2010: 12). En este sentido “Mantovani 40” impulsó una serie de prácticas artísticas situadas por fuera de la frontera de las “obras de arte legítimo” que -al decir de Bourdieu (2004)- generan la producción de distinciones enclasantas, para enunciar la emergencia de otro modo posible de transformar la realidad de manera colectiva a través del arte. De aquí que todo proyecto de gestión que se asuma desde la concepción y la práctica del “arte expandido” (Molinas, 2015) deviene profundamente performático en la medida que nos permite accionar para que el mundo social pueda ser “construido y no pasivamente registrado” (Bourdieu, 2007: 85).

Hasta mediados del siglo pasado, fue poco cuestionada la función reproductiva de la escuela en la formación de ciudadanías pasivas y obedientes. En tal sentido, Miguel Ángel Jara reclama para la educación de nuestro siglo propuestas que apunten a “(...) la formación de ciudadanías críticas y democráticas, emancipadoras y solidarias” que propicien la participación real de docentes y estudiantes en “la construcción de sociedades o comunidades plurales con justicia y dignidad social.” (Jara, 2022: 41).



Dice Jara: “Cuando la crisis se constituye en el discurso justificador, las oportunidades no encuentran un lugar de concreción.” (Jara, 2022: 39). Por eso, mediante este proyecto, quisimos asumir la crisis como una oportunidad de cambio. Aprovechar el “intersticio social” (Bourriaud, 2008) que nos brinda el arte para reforzar nuestros vínculos en orden a impulsar desde nuestro quehacer un otro “reparto de lo sensible” (Rancière, 2014).

Vivimos en tiempos a todas luces complejos que exigen superar los binarismos antitéticos consagrados en la modernidad, heredados por el normalismo y de los que aún seguimos siendo deudores en muchos aspectos en educación. “Transitamos una época que desafía pensamientos únicos, eurocéntricos, patriarcales, binarios e individualistas. Época compleja, dinámica e incierta en la que, paradójicamente, emergen otras, otros y otras que visibilizan las ausencias sobre las que se sostiene la política de la exclusión.” (Jara, 2022: 42). Por eso, como equipo de gestión educativa que adhiere a las perspectivas descoloniales, de género y disidencias, *disca* y *posthumanas* (Braidotti, 2020), rechazamos los discursos hegemónicos excluyentes de todo tipo y procedencia y repudiamos la violencia a la que inducen las posturas dogmáticas y autoritarias.

La idea de llevar adelante este proyecto desde una institución educativa de gestión pública es la de seguir procurando aquellos modos que estén a nuestro alcance de promover en la comunidad educativa un compromiso ciudadano que nos corra del lugar de la sumisión acrítica a los poderes de turno y la adecuación pasiva ante las crisis que nos atraviesan para constituirnos en agencia capaz de generar algunas diferencias. (Bourdieu, 2007). En tal sentido, conmemorar 40 años de democracia ininterrumpida en nuestro país constituyó una ocasión privilegiada para desarrollar y accionar un proyecto que ponga en valor los derechos ganados a lo largo de este tiempo y nuestro compromiso ciudadano de contribuir al sostenimiento y profundización de los mismos.

Sin ambiciones megalómanas y más acá de la crisis, nos planteamos qué “tentativas microscópicas” (Bourriaud, 2008) pero también amorosas, podíamos proyectar desde una institución educativa y por ende, social, para que nuestra propuesta sea accesible a todxs. En tal sentido nos propusimos visibilizar y difundir esta propuesta educativa y cultural en toda la amplitud del territorio que habitamos, desde el espacio físico al virtual. Mediante la invitación a toda la comunidad educativa pero también a vecinos del barrio, a

otras escuelas y a la sociedad toda a través de nuestras redes, quisimos democratizar el acceso a lo estético y revalorizar la posibilidad de elegir libremente la forma de manifestarnos como sujetos de derecho.

Si bien “Mantovani 40” superó en muchos sentidos nuestras expectativas -siendo incluso declarado de interés educativo y cultural por el Concejo Deliberante del Gobierno de la Ciudad- no nos atrevemos a decir si fuimos capaces de dar respuestas satisfactorias a las preguntas que nos planteamos al comienzo. Nos tranquiliza saber que “El arte no aparece como repertorio de respuestas, ni siquiera como gesto de buscarlas. Es, más bien, el lugar donde las preguntas y las dudas

se traducen y retraducen, oyen su resonar.” (García Canclini, 2010: 163). Nosotros pudimos oír algunas y plantearnos otras que, aún sin respuestas ciertas, nos llevaron a actuar.

En su libro *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*, Vinciane Despret (2022) nos dice que hay territorios que solo pueden existir en la medida que sean cantados. Como un acorde desplegado de esta metáfora y a la luz de las resonancias de nuestro proyecto, nos animamos a decir que hay territorios que solo pueden existir en la medida que sigan siendo intervenidos artística y educativamente. ■



Les Mantovani de cara al futuro “Mantovani 40”. Octubre, 2023  
Fuente: Archivo Mantovani

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIJOVICH, R. Y MORA, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. AIQUE. Educación
- BOURDIEU, P. (2004). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- BOURDIEU, P. (2007). *EL SENTIDO PRÁCTICO*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURRIAUD, N. (2008). *ESTÉTICA RELACIONAL*. Adriana Hidalgo.
- BRAIDOTTI, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- DESPRET, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz.
- JARA, M. A. (2022). *Posibilidades, experiencias y desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas en la formación de ciudadanías*. EN BERNIK, J. ET AL. (2022) *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. (pp. 36-48). Ediciones UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6708>
- MOLINAS, I. (2015). *Arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual. La dimensión estética en las prácticas de enseñanza de las artes visuales en la provincia de Santa Fe*. [Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. UBA] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6055>
- MOLINAS, I. (2022). *Museo portátil e imagen narrada: materiales para la enseñanza en tiempos de pandemia*. EN BERNIK ET AL. (2022) *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. (pp. 205-217). Ediciones UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6708>
- RANCIÈRE, J. (2014). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Prometeo Libros.
- SCHAEFFER, J.M. (2018). *La experiencia estética*. La marca editora.

# **VOLÚMENES Y DOCUMENTOS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ARCHIVO DE LA DANZA EN ROSARIO**

---

**SILVIA DAHLQUIST  
GRISELDA MONTENEGRO  
BERTA FALICOFF  
DAMIÁN MONTI FALICOFF**  
*EQUIPO DE INVESTIGACIÓN DEL ARCHIVO DANZA ROSARIO  
(CENTRO DE INVESTIGACIONES TEATRALES, UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE ROSARIO)*

PALABRAS CLAVES:  
ARCHIVO, DANZA, TIPOLOGÍA DOCUMENTAL.

## **Introducción**

Somos Archivo Danza Rosario, un equipo de investigadores perteneciente al Centro de Investigaciones Teatrales (CIT) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Nuestro proyecto de investigación nace en el año 2022 como un intento de recuperar y sistematizar documentos de la danza en la ciudad de Rosario que se encuentran dispersos en casas de artistas o instituciones formativas.

Actualmente, el objetivo principal es tratar con criterios archivísticos las colecciones rastreadas de los grupos de danza teatro Seisenpunto, Grupo Danza Contemporánea de Rosario y La Troupe. En este sentido, una de las tareas específicas a desarrollar es la construcción de un inventario con la descripción de tipologías documentales que serán luego accesibles a la web a través de un trabajo de digitalización. En este proceso de investigación hemos hecho clasificación, ordenamiento y una primera descripción para avanzar con el inventario archivístico, considerando los criterios metodológicos principales: respeto por la procedencia y el orden originario, además del cuidado a la integridad de los documentos.

Este proyecto ha sido seleccionado en el 2022 para la beca de investigación del Instituto Nacional del Teatro (INT) y en el 2023 para la beca de producción del Fondo Nacional de las Artes (FNA). Además como equipo hemos establecido un vínculo académico y colaborativo con el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH) de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), donde fuimos capacitados por especialistas en la organización de archivos, y además hemos elaborado un convenio de pasantías para nuestro archivo. Las pasantes (Renata Massini, Natalia Mazza y Daiana Gonzalez) actualmente se dedican a completar fichas de inventario ya confeccionadas y prontamente se dedicarán a digitalizar los materiales inventariados.

Esta investigación es pionera en nuestra ciudad ya que permite identificar, organizar y describir para hacer accesibles colecciones de alto valor

patrimonial en el campo de las artes escénicas y que de otro modo no estarían disponibles al público.

## Preguntas-Problemas

Desde el comienzo de nuestra investigación aparecieron interrogantes fuertemente teóricos y metodológicos. En un primer momento, fueron amplios e involucran una mirada política: ¿qué se archiva en la danza?, ¿quiénes archivan?, ¿qué significa archivar en nuestros contextos sociohistóricos?

Asimismo nos cuestionamos sobre la complejidad de hacer un archivo a partir de documentos o registros testimoniales que refieren al acontecimiento performático y efímero de la danza. Compartimos la mirada de la investigadora Juliana Atuesta Ortiz:

(...) que en el mismo momento de producir documentación escrita, visual o audiovisual, la danza ya está experimentando un proceso de transformación que va del cuerpo a la escritura, de la experiencia al formato y del evento al congelamiento de la imagen o a la producción del video. El registro provee un punto de acceso a la danza que, inevitablemente, contiene múltiples pérdidas y adiciones en donde la transferencia de la danza al registro nunca es uno a uno (2014, p. 254).

En consonancia, durante los dos primeros años de investigación del proyecto, elaboramos nuevos interrogantes: ¿cómo dialogar entre el trabajo de campo, los datos vivos, las fases exploratorias y la performatividad de la danza, junto con la escritura, la composición archivística y los modelos de informes académicos? ¿Qué es lo que se pierde en ese diálogo? ¿Eso es importante?

En relación a estas preguntas, nos acercamos al posicionamiento de Jorge Dubatti, quien introduce la idea de la experiencia de la pérdida, es decir: las artes escénicas pierden sus atributos fundamentales de acontecimiento cuando se intentan capturar o registrar. Sin embargo, esa misma noción de pérdida no debe llevarnos a la idea de la falta o duelo, sino por el contrario debe ser pensada como un atributo, como un rasgo de singularidad.

Recuperando estas ideas centrales y a partir de encuentros de estudio con archivistas, nuestras preocupaciones comenzaron a problematizarse en relación a nuestro quehacer como artistas. Y gestamos una pregunta-problema que es, actualmente, el eje central de nuestro proyecto: ¿Cómo construir el objeto-archivo como el objeto-danza? ¿Es esto posible desde un punto de vista epistemológico? ¿Cómo se

puede abordar desde un punto de vista teórico-metodológico? ¿Cómo abordar la complejidad de la transformación del archivo perteneciente al acontecimiento y la cultura viva?

En otra capa de preocupaciones, nos cuestionamos sobre la diseminación del archivo: ¿cómo y cuánto se pone en circulación? Nos allana el terreno la idea de que el archivo conlleve una capacidad de producir acciones: un archivo con carácter performático, un archivo que baila.

Sostenemos que estas preocupaciones validan el terreno de las investigaciones sobre artes, principalmente porque emergen de los propios investigadores, y porque dan cuenta de desafíos que reparaen: sobre todo el para qué de estos proyectos, es decir, el nudo que se tensa entre nuestras pasiones y las actividades concretas que conlleva el trabajo de investigación.

## Criterios y avances

Dentro de este proyecto nos proponemos acercarnos, en una primera etapa, a las materialidades de tres compañías de danza contemporánea de Rosario que han surgido en la década de 1980: “Grupo Danza Contemporánea Rosario”<sup>1</sup>, “Seisenpunto”<sup>2</sup> y “La Troupe”<sup>3</sup>. Estas compañías han realizado variadas acciones artísticas, educativas, y de gestión de eventos, como Danza Abierta y Festival Internacional de Danza, generando un prolífico acervo de documentación (fotografías, programas de mano, afiches, folletería, registros escritos y audiovisuales, etc.) que se han refugiado de manera dispersa en manos de los bailarines, coreógrafos y maestros, y a lo que estamos accediendo a medida que el proyecto se desarrolla.

Nos acercamos de esta manera a grandes volúmenes: diferentes materiales que se encuentran dispuestos de manera muy particular por cada productor, y que al llegar a nuestro equipo adquieren una relevancia archivística. De esta manera, hemos ido discriminando también por categorías de tipologías documentales y organizando el archivo a partir de instrumentos esenciales de registro escrito como inventarios, catálogos y documentos de apoyo. Junto a la digitalización, también se elaboran documentos descriptivos de cada material según las normas ISADG para posteriormente ser volcados a una aplicación Web para la descripción archivística de acceso público (Atom).

Desde un inicio, consideramos relevante pensar este proyecto desde el punto de vista de “líneas archivísticas”<sup>4</sup>, en el sentido de dar cuenta de varios caminos, es decir, distintas compañías y propuestas de danza en la

ciudad que han ido marcando surcos. Posteriormente, fuimos avanzando metodológicamente y realizamos un recorte en la amplia cartografía trazada, deteniéndonos en las compañías independientes iniciadas en Rosario en los años 80 dedicados a la danzateatro.

Desde el tratamiento archivístico fuimos realizando una reconfiguración de los documentos encontrados, construyendo “secciones” y “subsecciones” en base a las actividades concretas de los grupos: actividades artísticas, eventos de gestión, actividades docentes y actividades sociales.

A su vez, estas secciones se han clasificado en siete subsecciones 1. Estreno: creación y ensayos. 2. Funciones y temporadas. 3. Festivales, encuentros, ciclos, congresos, muestras. 4. Giras. 5. Premios y menciones. 6. Reposiciones y recreaciones. 7. Otros).

Mucha tipología documental comparte criterios entre subsecciones como estrenos, funciones o festivales. La asignación a una subsección específica se basa en un criterio prioritario, dando preferencia al estreno. Algunos estrenos, debido a las características del grupo, han tenido una actividad previa denominada “preestreno”. Sin embargo, en este archivo se ha decidido catalogarlos bajo la tipología de estreno. Existen actividades mencionadas en el currículum del grupo que han sido específicamente redactadas para ello, pero no se ha encontrado ninguna otra tipología documental relacionada.

El trabajo concreto de este proyecto, luego de toda la clasificación e inventario, se establece en dos instancias unidas: una a partir de muchísima escritura que conlleva las descripciones de cada documento, construyendo los relatos de cada nivel de secciones donde es imprescindible la participación de los productores, es decir, los creadores artísticos de las compañías de danza (en este caso contamos con una de las investigadoras de nuestro equipo de trabajo que es a la vez productora); y por otro lado, la instancia trabajo técnico-tecnológico de digitalización de los documentos y su incorporación a la web posteriormente.

## Próximos desafíos

La construcción de este archivo no tiene cierre. Es un archivo abierto, es decir, los nuevos documentos que aparezcan en el futuro serán incluidos en el archivo para su posterior catalogación.

El desafío de este proyecto se escurre entre los volúmenes: lo mensurable de los documentos, es decir, pensar en términos de metros cúbicos. ¿Cuánto espacio ocupa el archivo de la danza? Este desafío teóri-

co-metodológico involucra la incógnita de cuál es el espacio ideal/real para el guardado de los materiales que sean donados. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ATUESTA ORTIZ, J. (2014). *El archivo, ¿un lugar para la danza? En: Pensar con la danza* (pp. 255-258). Universidad de Bogotá “Jorge Tadeo Lozano”, Ministerio de Educación de Colombia.

DUBATTI, J. CANAL INSTITUTO ARTES DEL ESPECTÁCULO (28 AGOSTO 2024). *Conferencia: La memoria corporal, objetual e institucional del teatro*. [Archivo de Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/results?search\\_query=jornadas+archivo%2C+cuerpo+y+memoria](https://www.youtube.com/results?search_query=jornadas+archivo%2C+cuerpo+y+memoria)

## NOTAS

---

[1] Dirección: Cristina Prates y Ruth Paccoti.

[2] Dirección: Cristina Prates.

[3] Dirección: Marta Subiela.

[4] 1. Línea histórica de la memoria creativa. 2. Línea de las compañías de los años 80 y 90. 3. Línea de compañías actuales. 4. Línea de las producciones de instituciones formativas. 5. Línea de producciones independientes. 6. Línea de eventos colectivos. 7. Entrevistas a maestros rosarinos emigrados.

# PROYECTO VERDE

---

**M. NAZARETH GIRALDI**

**MARIEL ZILLI**

**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES “PROFESOR JUAN MANTOVANI” N° 3023**

PALABRAS CLAVES:

MEMORIA, VÍNCULOS, RITUAL, TERRITORIO DE CUIDADO.

*Proyecto Verde* nace en los espacios “Pintura” y “Dibujo y Gráfica” de 3er año del Bachillerato Visuales de la Secundaria Mantovani.

En el 2021, movilizados por el entorno, comenzamos a proyectar **naturalezas imaginadas** en el territorio escuela. Pero hay una antesala, el *Viaje a la Naturaleza*<sup>1</sup> en la pandemia y los ‘gestos verdes’ que nos dejó nuestra compañera docente Analía Storani. A través de sus propuestas amigables y beneficiosas con el ambiente en el que vivimos, ella arroja las primeras semillas de lo que vendrá: “Transformar o modificar algo de nuestro entorno cercano”... Esto se transforma en un hermoso gesto para la educación y de repente algo prende más fuerte que nunca: Convertir y multiplicar ese gesto como un **retoño**, un **brote**, un **esqueje** o un **rizoma**.

Nos damos cuenta de que las plantas nos trascienden en el tiempo y hacen a la **identidad** de la escuela que tenemos, que queremos. A partir de ese momento comenzamos a germinar diferentes acciones o **gestos botánicos** que conforman a manera de **constelación** la esencia rizomática que da sentido a este proyecto.

Comenzamos a fantasear y proyectar **espacios soñados y naturalezas imaginadas** en el territorio escuela. Contamos con el deseo y las preguntas para empezar a materializarlas y hacer surgir, quizás un jardín. Jardín que redibujamos para crear algo nuevo, sobre la base de los espacios verdes que aún persisten y en memoria de los que se perdieron ante las modificaciones edilicias y la construcción de un edificio nuevo para nuestra secundaria.

Adentrándonos en nuestros territorios verdes cercanos, exploramos la diversidad de **plantas del paisaje escolar** y que son posibles de pensar como **patrimonio**. Entonces empieza a crecer un **archivo de plantas**. Recibimos conocimientos sobre **paisajismo**, observamos y estudiamos las curiosidades y especies de plantas que crecen, su importancia en el **ecosistema escolar** y sus poderes. De estos primeros acercamientos, comienzan a confeccionarse los primeros **Inventarios ilustrados de Plantas** y una serie de **sellos**.

A la par, surgen las expediciones. Visitamos el Botánico Comunal de la Costa “Florián Paucke” en Santa Rosa de Calchines. Emerge el viaje como experiencia, conexión y reencuentro con el entorno natural propio del litoral; podemos descubrir y **reconocer nuestros paisajes**, mediante el avistaje, la contemplación y el dibujo de plantas nativas y exóticas. Ilustrar, contemplar y agradecer lo que los nuevos horizontes nos regalan.

En el año 2022 con la mirada puesta en la **inclusión** y bajo la premisa “Acceso y derecho a la cultura de todxs”, se crea un **vínculo** con el Centro de Capacitación “Vivero Inclusivo”<sup>2</sup> y la Cooperativa “Sembrando Sueños” de Recreo Sur, pertenecientes al Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe. A partir de este vínculo se organizan jornadas de trabajo y visitas mutuas. Junto a la cooperativa diseñamos un jardín, preparamos la tierra y plantamos diferentes especies como un ritual de inicio de lo que hoy es el *Jardín Analía*, en **memoria** de Analía Storani. Con este gesto, evocamos a las mujeres que han hecho crecer y han cuidado la **flora** y el **universo verde** de nuestra escuela como un modo de **cultivar** y cultivarnos.

Como **agradecimiento** y **celebración**, aparecen en el calendario escolar los **rituales** a la Pachamama cada 1 de Agosto, recuperando ceremonias ancestrales y parte de la historia de los pueblos originarios. Es este un momento circular, de encuentro, reunión, intenciones y agradecimiento por todo lo recibido, una **fiesta colectiva** en la que participa toda la escuela y crece cada año; en torno a un espacio que nos convoca: El *Jardín Analía*.

Comienzan los **Picnic de Dibujo**, como **Jornadas de Dibujo y Jardinería**. Propiciamos el encuentro, armamos **rondas** en torno a manteles estampados de flores, preparamos la mesa para el **agasajo**, nos **compartimos**, **convidamos** y también celebramos la **generosidad**. Abriendo el juego al intercambio es cuando surgen además, los **trueques de plantas**, como posibilidad de expansión infinita de nuestros jardines hacia otros, la premisa de multiplicar y compartir como gesto amoroso de reciprocidad.

Junto a la Cooperativa “Sembrando Sueños, también realizamos estampas en el taller de grabado de nuestra escuela y a través del intercambio de **oficios** y **saberes**, brotan como muestra: Una “Colección de tarjetas postales de Plantas del Vivero” y una “Serie de sellos y estampas orgánicas grabadas”. En estos encuentros se fusionan y retroalimentan la relación **arte** y **naturaleza**. Propiciando el intercambio, recuperando el **conocimiento ancestral**, el **cuidado** y el **respeto** de los **espacios verdes**, los **recursos naturales** y el **medio ambiente**, la atención a la **diversidad**, la construcción de **vínculos inclusivos** y el reconocimiento del otrx.

*Proyecto Verde* genera una ‘onda verde expansiva’ que siempre crece y abre. Todas las experiencias realizadas y emergentes, conforman las múltiples **ramificaciones** generadas a partir del deseo de **transformar**, **transmutar**. Es en este proceso de transformar el



paisaje escolar, cuando comprendemos que a manera de **crianza recíproca**<sup>3</sup> este viaje a la naturaleza también nos transforma, nutre y ayuda a crecer. Y es ahí donde entendemos que ese vínculo fortalece y re-configura nuestra identidad como un miembro más del ecosistema, en una relación desjerarquizada y dentro de una **cosmovisión del cuidado y respeto** de este mundo que habitamos. Esto significa para nosotros, “cuidar y habitar la casa”, a partir de pequeños gestos verdes. Deseamos, que este espacio que es híbrido, mutante y que está en constante movimiento; esté en sintonía con el cosmos que habitamos, las cotidianidades y diversidades que nos atraviesan, lo que nos interpela y el hacer colectivo que nos sostiene, como potente bandera de resistencia en tiempos de crisis.

El *Proyecto Verde* es de muchos, requiere de un tejido conjunto, sostenido por un ecosistema de relaciones. Nuestro motor: la **red**, el **saber colectivo**, la **amistad**, la construcción de **vínculos amorosos**, la **contención**, la **memoria emotiva** y el **sentido de pertenencia**.

*Proyecto Verde* deja una ventana abierta hacia un espacio en construcción que recupera ‘el contacto verde’, con la ilusión de **sembrar poéticas** para habitar una **escuela más verde**, hacer posible otros **vínculos con la naturaleza**, reivindicar y cuidar la ‘flora escolar’. ■

Enlace a *Proyecto Verde*: <https://www.lamantovani.edu.ar/index.php/novedades/526-proyecto-verde>



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSIO, S. (2020). *La caja negra*. Rosario: Sudamérica Impresos.
- BRUNIARD, M. (2019). *Dibujos*. Rosario: Ediciones Ivan Rosado.
- CAPOVILLA, P. H. ZINGERLING, M. S. (2020). *El piojito silbón*. Santa Fe: Editorial Mundo Zeta.
- DE LA PUENTE, V. CHERRY, T. (2020). *Universos vegetales*. Rosario: Imprenta Fervil.
- FONTENAILLE, É. LÓPIZ, V. (2014). *A cartón pintado*. Buenos Aires: Planta editora.
- GONZÁLEZ, M. (2023). *Momentos contenidos*. Rosario.
- HAUDRICOURT, A. BARDET, M. (2019). *El cultivo de los gestos entre plantas, animales y humanos. Hacer mundos con gestos*. Buenos Aires: Editorial cactus.
- HUNDERTWASSER, F. (2019). *Manifiestos de Hundertwasser*. Buenos Aires: Imprenta Rescate.
- INCHAURZA, I. *Honguitos LGTBTIQ+*.
- LABOLLITA, E. (2000). *Rosas para aprender y disfrutar*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- LOWENSTEIN, M. (2022). *Plantas*. Buenos Aires: Humobooks.
- MAELITHA (2019). *Mi cuerpo un bosque*. Buenos Aires: Barro editora.
- MAIRET, E. (1916). *Introducción a tinturas vegetales*. Hammersmith.
- MARIPOSA CHINA. *Voy a sembrar un pedacito de alma a ver si germina*.
- MAZZA, V. (2018). *El lenguaje secreto de las plantas*. Rosario: Sudamérica Impresos.
- MINISTERIO DE INNOVACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. (2010). *Florian Paucke. Hacia allá y por acá*. Santa Fe
- MOSCOVICH, C. REYES, M. DEMICHELIS, L. BERTOLINO, J. (2018). *Bestiario de las islas*. Santa Fe: Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral.
- MÜNCHEN. (2017). *El Atak jardín niño*. Niño editor.
- RESTANY, P. (2003). *Pierre restany. El poder del arte. Hundertwasser. El pintor - rey con sus cinco pieles*. Köln: Taschen.
- SCHWARZMAN, L. ARIAS, D. (2016). *Así*. Córdoba: Ediciones De La Terraza.
- SEBA, A. (2015). *Gabinete de curiosidades naturales*. Köln: Taschen.
- SEDDON, G. (1994). *Guía de plantas de interior II*. Barcelona: Editorial Rombo.

STIMOLO, M. *Espacio interior*. Colección libros de juguete.

YÁBALE, M. F. CHERRY, T. SUÁREZ, M. E. (2023). *Pic Nic*. Santa Fe.

## NOTAS

---

[1] Trayectos Transdisciplinarios 2020 / Viaje a la Naturaleza. Wix: <https://viajealanaturaleza.wixsite.com/mantovani/inicio>

[2] El Centro de Capacitación “Vivero Inclusivo”, permite integrar a la sociedad a personas con discapacidad o padecimiento subjetivo. Se crea en el año 2011, como centro de capacitación para aprender el oficio y después continuar como micro emprendimiento. No sólo con el fin de posibilitar a quienes lo transitan, un espacio de formación para una posible salida laboral; sino también un lugar de contención y encuentro. Ig: @cooperativa-sembrando

[3] Crianza recíproca: Cuando un runa (humanos) dice: «La Pachamama es mi madre» coloca en similar plano de equivalencia a la tierra con la comunidad humana. De igual modo cuando dice: «crío a las alpacas como ellas nos crían a nosotros», muestra que entre las formas de vida la ejecución de una actividad no es prerrogativa de una de ellas, sino de todas. Recuperado de: <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/grain-805-la-crianza-reciproca-biodiversidad-en-los-andes-ok.pdf>

# CREACIÓN Y RESILIENCIA ARTÍSTICA EN CONTEXTO DE CRISIS

---

**ANA JULIA GONZÁLEZ**  
**ESTELA DALL'ASTA MORIONDO**  
***EPAV N° 3023, "JUAN MANTOVANI"***

PALABRAS CLAVES:  
NATURALEZA, CREACIÓN, TRANSFORMACIÓN, INSTALACIÓN.

En un contexto de marcada crisis social, económica y cultural y en el marco de la Bienal Internacional de Escultores de San Jerónimo del Sauce, el Taller de Escultura de la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3023 "Profesor Juan Mantovani" apuesta a la educación como bastión de creación, resistencia y transformación humana.

En la localidad de San Jerónimo del Sauce se viene desarrollando desde el año 2017 la Bienal Internacional de Escultores que convoca artistas locales y extranjeros para participar en vivo de la creación –individual- de esculturas a cielo abierto y en diálogo con la comunidad del lugar y alrededores. Desde el año 2019 el Taller de ESCULTURA de la EPAV "Profesor Juan Mantovani" participa en calidad de invitados junto a sus estudiantes y docentes. Dicho evento trasciende lo artístico, educativo y social.

En el año 2022 la EPAV recibe la invitación a participar de la III Bienal Internacional de Escultores cuya propuesta temática a abordar fue "BIO" y los materiales dispuestos por la organización del evento para que los estudiantes concreten su propuesta fueron elementos naturales del cañaveral (cola de zorro, espartillo, juncos, cañas, entre otros). Cabe destacar que el evento debía realizarse en el año 2021 y fue suspendido dadas las medidas de fuerza mayor en el contexto de Cuarentena Obligatoria producto del Coronavirus. Este hecho no resultó menor para pensar la participación de nuestros estudiantes dado que por dos años consecutivos cursaron su 1er y 2do año de carreras desde la virtualidad y "distanciamiento", lo cual derivó en situaciones adversas que debieron sobrellevar y superar para retomar el cursado presencial en el 2022, año en que participaron de la Bienal.

Al interior del Taller de Escultura y en diálogo entre docentes de ambas carreras y turnos (Profesorado en Artes Visuales y Tecnicatura en Artes Visuales), llevamos adelante reuniones virtuales para evaluar en principio acerca de la participación con nuestros estudiantes y luego comenzar a definir equipos de trabajo áulicos para proyectar una propuesta colectiva que comenzó a definirse a partir del material con el cual los alumnos deberían trabajar, y fue así que acordamos que una INSTALACIÓN sería la propuesta artística convocante.

## Un itinerario opulento.

Para el abordaje se organizaron distintos momentos de modo de circunscribir:

- \* la historia de la localidad, tema de la convocatoria y propuesta artística a realizar.

- \* el abordaje de instalaciones y de obras y precursores del Land Art.

- \* el estudio de los elementos naturales a utilizar, el impacto en su extracción y la identidad paisajística del lugar.

- \* la realización de bocetos individuales y la obtención de un boceto colectivo.

- \* una propuesta áulica con la presencia de la Profesora María Teresa Serralunga (ex-alumna, docente y miembro directivo de la EPAV), quien participó de la II Bienal (2019) con sus estudiantes del Taller de Escultura.

- \* la realización de una maqueta para exponer al público el día de la participación.

## San Jerónimo del Sauce y sus Lanceros heroicos.

San Jerónimo del Sauce es una localidad del departamento Las Colonias, Provincia de Santa Fe. Fue fundada en 1825 y está pronta a cumplir 200 años. Su paisaje se caracteriza por la llanura pampeana; grandes extensiones de tierra, verde en el horizonte infinito y un enorme cielo que lo abarca todo. Bajo el silencio abunda el canto de las aves, el soplo del viento, un sol dominante que abraza, un cañaveral que es parte de su

identidad paisajística y una historia heroica que enorgullece a sus habitantes; los Lanceros del Sauce.

En la presentación de Raíces de San Jerónimo del Sauce (Lance y Pedroni, 2015) Pistone Catalina escribe a propósito de los Lanceros

... abanderados de la libertad y la justicia, fieles a Estanislao López y a Pascual Echagüe, que fueron los que avanzaban delante de las tropas del ejército en las luchas contra los porteños y provincianos que querían apoderarse de esta Santa Fe que alguien llamó “invencible”, calificativo ganado por nacimiento y por fuego sagrado.

## “Bio”, una palabra que desborda semánticas.

El eje temático de la Bienal se centró en la palabra BIO y en el siguiente texto:

Al pensar y relacionar el prefijo BIO con el mundo del arte y lo que significa, podríamos expresar lo vivo, la fuerza, la existencia y lo activo. Tal vez los contornos irregulares, las formas orgánicas y las líneas sensibles, conformarían una perfecta imagen que acompañe a la temática propuesta. Al decir BIO nos referimos a las energías, al crecimiento, la vitalidad, la subsistencia y en especial la existencia de los seres vivos.

## Un cuerpo. Un desplazamiento. Una presencia.

Para adentrarnos al diverso y complejo universo de las instalaciones se volvió necesaria la lectura y reflexión



de un breve artículo de Elena Oliveras (1994, pp.36-37) al que titula La instalación, arte de la presencia en el cual nos invita a detenernos en la “variable del desplazamiento del espectador” y distinguir al menos tres posibilidades:

- El sujeto puede moverse alrededor de la obra (bordearla)
- Puede ingresar en ella (penetrarla)
- O bien puede “espiarla”

Y dentro de aquellas variantes posibles del desplazamiento considera a la segunda como “una de las formas más puras del género” y por otro “porque nos permite comprender mejor el rol protagónico del receptor”. Dada esta “centralidad”-en palabras de la autora- es que la instalación puede ser definida como un “arte de la presencia” en un aquí, en un ahora inmediato del cuerpo. Así surgió la posibilidad de vislumbrar junto con los alumnos una Instalación que habilitara el ingreso y desplazamiento del espectador en la misma.

### **El Land Art, un precedente necesario.**

Como corolario los alumnos realizaron una aproximación al Land Art en tanto precedente necesario para vislumbrar, junto al abordaje de las instalaciones, el proyecto que llevarían adelante desde lo colectivo. Se seleccionaron artistas y visualizaron obras, materialidades y paisajes que habilitaron reflexiones múltiples al respecto. Se abordó lo efímero como condición sine qua non de su existencia y con ello el espacio-tiempo.

### **La vegetación, protagonista indiscutible.**

Dado que el material ofrecido por los organizadores para la participación de los estudiantes era la vegetación (espartillo, cola de zorro, juncos, cañas, etc.) del cañaveral se vieron en la necesidad de estudiar no sólo características tales como forma, textura, resistencia, durabilidad, entre otras sino también período en el cual se “extraen” estos vegetales de modo de no provocar una alteración en el medio y el paisaje. Los alumnos asistieron al Taller con estos materiales naturales lo cual posibilitó un acercamiento “directo” con los mismos y los sentidos se reactivaron desde otro lugar; la vista, el tacto y el olfato comenzaron a activar la Bienal.

### **Las fronteras del arte.**

Proyectar la idea/boceto de INSTALACIÓN que los alumnos llevarían a cabo con elementos naturales

sin “transgredir” el paisaje natural y respetando a la comunidad implicaba también una mirada otra que resultara reflexiva.

En el ensayo Las fronteras del arte contemporáneo: entre esencialismo y constructivismo su autora, la socióloga francesa Natalie Heinich (2004, El arte contemporáneo y la problemática de las fronteras) reflexiona en torno al arte contemporáneo y la problemática de sus fronteras tanto materiales como mentales e institucionales y trae a colación la emblemática obra de Christo “le Pont- Neuf” de 1985 en la cual se aprestaba a “embalar” (el destacado es personal) el puente mismo.

“Era por lo tanto la frontera misma entre arte y no-arte la que Christo- setenta años después de Duchamp- se ingeniaba para trastornar y, más precisamente, ampliar, dilatando la noción de arte de manera en que pueda englobar algo que no entraba en los marcos admitidos no siendo pintura, ni escultura, ni espectáculo, ni siquiera publicidad, propaganda o comercio”.

La autora prefiere hablar de “transgresión” y ya no de “dilatación”. Este abordaje permitió a los alumnos repensar en torno a la Instalación y los factores que entraban en juego -a decir de la autora-, los materiales (las proposiciones de los artistas), los mentales (reacciones del público) y los institucionales (quienes registraban).

### **Una iconosfera, múltiples contextos.**

Para circunscribir y proyectar la idea/boceto fue necesario con los alumnos volver la mirada sobre las Instalaciones, el Land Art y el Contexto. Para esto último recurrimos a los aportes del semiólogo italiano Roman Gubern (1987, pp. 125-131) en su libro La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea . Este material de estudio es abordado en la materia Gramática Visual II y Lenguaje Visual II en el 2do Año de carrera.

El autor nos brinda conceptos claves para entender el significado de contexto en las artes. En principio se detiene en la palabra contexto entendiendo que esta procede del latín contextus: enlazado, entretejido, unido, nexos, trabazón, unión, señalando que contexto “es lo que va con el texto, su marco referencial indisoluble” . Y repara en lo siguiente:

- Toda imagen forma parte de un contexto cultural preciso.
- El contexto es el marco de legitimación o de descalificación de cualquier representación icónica.
- Cada cultura se basa en una “representación

del mundo” particular.

- Todo producto cultural (como la imagen de arte) adopta de su contexto las convenciones y a él se remite.

Este recorrido permitió a los alumnos enriquecer el diálogo con el tema de la convocatoria, la identidad paisajística del lugar y la comunidad.

### **Una instalación concebida desde la antropología de la imagen.**

El historiador alemán Hans Belting (2004, pp. 71-76), en su libro *Antropología de la Imagen* confirma que “la persona humana es, naturalmente, un lugar de las imágenes”, que “el ser humano es el único lugar en el que las imágenes reciben un sentido vivo”; sostiene que nos diferenciamos de otros seres vivos entre seres humanos a causa de las imágenes, incluso de cultura a cultura.

Entender el cuerpo como un lugar en el que se crean y se conocen imágenes fue crucial para que los alumnos se permitan expandir la mirada no sólo en torno al cuerpo sino también a las imágenes, “vemos imágenes con nuestros órganos corporales a pesar de que en la actualidad ya no esté de moda hablar del cuerpo como una totalidad, sino del procesamiento de información que realiza el cerebro”, afirma el autor.

La riqueza de los aportes arriba expuestos los acompañaría al momento de proyectar sus bocetos individuales e incluso al acordar y definir de manera colectiva lo harían reparando en una brevísima oración en

la que Belting expresa “Nuestro cuerpo natural representa también un cuerpo colectivo”.

### **Manos a la obra.**

Llegado el día del evento nos trasladamos desde la Ciudad de Santa Fe a San Jerónimo del Sauce junto a todo el equipo de trabajo, alumnos y docentes. Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes no conocía San Jerónimo y nunca habían participado de una convocatoria de tal magnitud.

Allí hubo que definir si la Instalación se llevaría a cabo en la plaza o frente a ésta, más precisamente en la esquina de la Casa de la Cultura que cuenta con un amplio sector verde; una vez acordado se resolvió su orientación. Los grupos se fueron organizando para asumir diferentes responsabilidades en el proceso de producción. Se acondicionó el suelo del espacio de trabajo, se delineó en el terreno una suerte de dibujo orientativo para la ubicación, luego se cavaron orificios en la tierra en los cuales se insertaron las cañas para alzar la estructura.

En cuanto a los grupos, uno se encargó de seleccionar las cañas más óptimas para luego limpiarlas y pasar a cortar sus extremos de modo de facilitar su inserción en la tierra, otro inició la construcción de la estructura propiamente dicha y un tercer equipo de trabajo levantó las paredes de la estructura con espartillo y cola de zorro.

A lo largo del proceso los estudiantes tuvieron que resolver problemas técnicos –relacionados con la estructura– tales como la fijación y estabilidad de los



materiales y por otro explorar el potencial estético y conceptual de la obra. A lo largo de la jornada se promovió el trabajo colaborativo, la discusión creativa y la toma de decisiones consensuadas.

Ya la jornada iba culminando y el cansancio y el silencio se apoderaron del atardecer. La distancia de lo logrado y de lo que vendría se fundieron en un gran aplauso con la certeza de haber alcanzado el objetivo, la Instalación.

Y aquí cobra relevancia un texto escrito por una de las estudiantes para esta Bienal:

“Lo BIO como ciclo que nace, crece, reproduce y muere. Avanza naturalmente, brota y emerge desde las profundidades.

El hombre ha urbanizado hasta cierto límite, el que le permite a su consciencia.

La obra nos invita a recorrer y atravesar la naturaleza para adaptarnos a ella...”

Milagros Naz. (Alumna de 3er año) ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTING, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz.  
HEINCH, N. Y SCHAEFFER, J-M. (2004). *Art, creation, fiction. Entre philosophie et sociologie*. Nîmes. Jacqueline Chambon.

GUBERN, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili.

LANCE, R.E Y PEDRONI, J. C. (2015). *Raíces de San Jerónimo del Sauce* (3ra ed.) <https://www.fhuc.unl.edu.ar/portalgringo/crear/gringa/catalogo/Libro%20Ra%C3%ADces.pdf>

OLIVERAS, E. (1994). *La instalación, arte de la presencia. Espacio del Arte*. 2. (4), 36/37



# LOS APORTES DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO AL CAMPO DE LA HISTORIA DEL ARTE. UNA APROXIMACIÓN A LOS PLANTEOS DE LINDA NOCHLIN Y GRISELDA POLLOCK

---

**RAQUEL MARÍA GONZÁLEZ**  
*EPAV N° 3031, ISM N° 14, IES N° 28.*

PALABRAS CLAVES:  
ANDROCENTRISMO, CANON, MUJERES ARTISTAS.

*¿Cómo tendría que ser la práctica cultural de las mujeres? ¿Cómo tendrían que ser el arte y la literatura dentro de una ideología que no oprimiera a las mujeres?*  
(Mulvey, 1989)

## **Introducción.**

El presente escrito propone reflexionar sobre los relatos hegemónicos de la historia del arte occidental, cuestionando así el paradigma androcéntrico (Moreno Sardá, 2020). Este ha sido dominante, no sólo en el campo de las artes, sino también en la investigación científica y tecnológica.

La invisibilización y omisión de las mujeres como creadoras y los modos en que fueron representadas por varones formaron parte de los aportes más significativos que la crítica feminista realizó a partir de las décadas de 1960 y 1970. De este modo, se denunció y visibilizó la sistemática exclusión del colectivo femenino dentro de la literatura, el cine y las artes visuales (Mulvey, 2011).

Esta ausencia no es casual dentro los relatos historiográficos oficiales, ya que responde a una serie de lógicas de la “institución arte”, enmarcadas dentro de una cultura patriarcal, que merecen ser problematizadas.

El análisis crítico feminista de la historia de las artes visuales y los aportes teóricos desarrollados a partir de la perspectiva de género, perspectiva analítica y relacional, posibilitaron identificar cómo se construyó una determinada idea de feminidad en occidente a lo largo del tiempo, atravesada por ideales de belleza.

Rosa (2008) señala que, en la historia del arte, las mujeres han sido representadas como Venus, Artemisa, María o Magdalena: objeto de deseo, exaltación, amor o rechazo, pero siempre “una invención”. Tales formas de representación han sido definidas según el imaginario masculino que ha simbolizado a las mujeres como un “objeto deseado”.

En este derrotero, nos interesa poner en valor los aportes teóricos de dos historiadoras del arte imprescindibles, Linda Nochlin y Griselda Pollock, quienes con sus planteos tensionaron la idea del “genio artista” y

el canon. Asimismo, trabajaron en la línea de la recuperación de artistas tanto contemporáneas como de épocas anteriores (Rosa, 2008)

### **El campo de las artes visuales tensionado desde algunos de sus conceptos estructurantes.**

¿Qué historia del arte hemos aprendido en las universidades y en las escuelas superiores de artes?, ¿qué artistas estudiamos?, ¿quiénes eran referentes insoslayables de movimientos artísticos?, ¿en ellos se referenciaban a mujeres?, ¿cuándo aparecían ellas en los relatos historiográficos?, ¿estas omisiones eran aludidas o simplemente se daba por sentado la presencia de un currículum nulo?

La historia del arte aprendida, para muchas generaciones, ha estado signada por una mirada androcéntrica (Moreno Sardá, 2020), se trata de una “forma de pensamiento y explicación que sitúa en el centro sólo a algunos hombres, varones adultos de pueblos y clases dominantes que intervienen en los escenarios públicos de los centros de poder, y los representa simbólicamente como si fueran superiores al resto de seres humanos. Legitima así el patriarcado como una organización social natural, universal e inamovible” (Moreno Sardá, 2020: 33)

De este modo, los aportes de la perspectiva de género y la perspectiva interseccional, han sido fundamentales para poner de manifiesto que los privilegios y las desigualdades sociales no operan del mismo modo para todos los varones. Así, la figura del *genio artista* (blanco, europeo, heterosexual, de clase media) dentro de los relatos hegemónicos fue problematizada por las académicas feministas.

En primer lugar, es oportuno aludir a la noción de genio y a su construcción que emergió durante Renacimiento y que maduró con el individualismo liberal y romántico (Rosa, 2008).

Como sostiene Martínez (2019) el genio era aquel sujeto que, además de portar un “talento incuestionable”, tenía un desarrollo desmesurado de su sexualidad <sup>1</sup>. No existe la categoría de “genia del arte”, ya que las obras de los genios creadores pertenecen al ámbito de la fuerza expresiva, la potencia, la violencia y la voluptuosidad.

Las mujeres han existido en la historia del arte, principalmente, como objeto de la mirada del varón (Berger, 1972). Este crítico se centró sobre la temática de los desnudos y afirmó que los pintores y los espectadores-propietarios de las obras, generalmente eran varones, y las personas presentadas como objetos,

usualmente eran mujeres. Ello conllevó a desarrollar una imaginaria sexual en donde estas últimas adoptaban una posición frontal porque existía un espectador que las miraba (Berger, 1972).

Estos análisis también se desarrollaron en el ámbito del cine, en un primer momento el énfasis se puso en visibilizar los estereotipos construidos en torno a la figura de la mujer en Hollywood<sup>2</sup> (Soto Arguedas, 2013). Mulvey (2011) señala que en este momento inicial se explicitó cómo las mujeres fueron apartadas de la producción y realización de películas, posiblemente en una proporción inversa a su cosificación sexual en las pantallas.

En 1971, Linda Nochlin, historiadora del arte norteamericana, publicó en *Art News* 69 un artículo precursor «Why Have There Been No Great Women Artists?» («¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?»). Este escrito sentó las bases para una crítica feminista en el campo de las artes visuales y abrió el camino a otras líneas de investigación.

La autora mediante interrogantes iniciales, analiza de modo exhaustivo las implicaciones del “genio artista”, cuestionando la ingenua noción de que las artes serían una expresión directa y personal de la experiencia emocional individual, una traducción de la vida propia en términos visuales.

De este modo, advirtió que no han existido “extraordinarias mujeres artistas”, aunque sí han existido “muchas y muy buenas” que no han sido apreciadas ni investigadas suficientemente. Asimismo, sostiene que esta vacancia hay que encontrarla en las instituciones y en la educación recibida. Nochlin destaca: “el milagro es que, dadas las abrumadoras ventajas sobre las mujeres y los negros, tantos hayan logrado, en ambos casos, tan alta excelencia en aquellas áreas de competencia donde predominan prerrogativas masculinas y de la raza blanca como son la ciencia, la política y las artes” (Nochlin, s/f, p.21)

La respuesta inicial de su ensayo, no responde a “la naturaleza del genio individual”, sino en las instituciones sociales previstas para la formación artística y en lo que ellas prohibían o fomentaban en diversas clases o grupos. Así, problematizó la cuestión del desnudo y su acceso al estudio del modelo vivo, práctica fundamental para cualquier obra que pretendiera la grandeza. Para las aspirantes a artistas, los accesos a estos aprendizajes estaban vedados por cuestiones morales y de “decoro social”. Ser privada de esta etapa fundamental de formación implicaba, ser privada de la posibilidad de crear obras de arte importantes.

Por su parte, Griselda Pollock, en la década del setenta, se involucró con el Women's Art History Collective, un grupo del que surgieron las primeras intervenciones feministas en la disciplina de la historia del arte dentro de la academia británica. Entre sus escritos se destacan: "Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte" (1988), "Diferenciando el canon" (1999), "Inscripciones de lo femenino" (2000).

El canon, concepto central que vertebra los lenguajes artísticos, también fue objeto de diversas reflexiones, y éstas se enlazaron con la concepción androcéntrica de las artes. Como sostiene Pollock (2002) el canon se materializa en repositorios de valor estético transhistórico, se trata de aquello que las instituciones académicas establecen como lo más representativo, sean textos, obras u objetos en la literatura, historia del arte y la música.

Pollock (2002) destaca que el canon no es sólo una construcción de la academia, puesto que de su creación también participan artistas y escritores (en genérico masculino). Está formado retrospectivamente por aquello que los artistas mismos seleccionan como sus predecesores legitimantes o habilitantes, se pone así en juego "la herencia cultural" (Pollock, 2002)

En sintonía con las ideas desarrolladas más arriba, en el año 2021, se realizó en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires una muestra titulada "El canon accidental, mujeres artistas en Argentina (1890-1950)". Esta retrospectiva, posibilitó revisar quiénes pasaron a formar parte de los relatos historiográficos oficiales, puesto que las mujeres ocuparon siempre un "canon accidental" (Gluzman y Duprat, 2021).

Como señala Duprat (2021), las artistas visuales siempre fueron enunciadas en un registro lateral del canon, minorizadas sus experiencias, han sido menoscabadas por la herencia patriarcal que signa nuestras sociedades.

Las mujeres ocuparon todas las posiciones posibles en la escena artística de aquel período histórico: estudiantes, docentes, artistas, críticas, gestoras y coleccionistas. El canon accidental tomó a un conjunto de creadoras activas en la Argentina desde fines del siglo XIX.

La enunciación de las historias del arte en Argentina, ha seguido tradicionalmente un modelo basado en ciertas grandes figuras, con poca o nula presencia femenina. La intersección entre historia del arte y crítica feminista posibilitó cuestionar el silencio historiográfico en torno a las mujeres creadoras. La investigación rigurosa sobre obras y archivos puso de relieve los modos en que las mujeres han intervenido en la

escena cultural, fortaleciendo así su reconocimiento como productoras (Gluzman, 2021)

La muestra aspiró a presentar, mediante una selección de obras y autoras, una historia (siempre fragmentaria e incompleta) que se reconoce deudora de los paradigmas feministas en la historia del arte, desde el texto pionero de Linda Nochlin publicado en 1971, hasta los desarrollos actuales de los estudios de género en el campo de las artes (Gluzman, 2021)

## Consideraciones finales.

Esta iniciativa local que recuperó manifestaciones de artistas mujeres, pone de manifiesto que todavía los relatos oficiales tienen que continuar siendo interpelados. A más de cincuenta años de los planteos iniciales de la crítica realizada por algunas historiadoras del arte, queda aún, mucho trabajo de revisión para ensanchar una historia del arte que incluya a "más protagonistas" y que dé cuenta de las tensiones y disputas de poder propias del campo artístico, con sus exclusiones e intersticios.

Linda Nochlin y Griselda Pollock, al igual que historiadoras del arte nacional y latinoamericano, tienen que ser referencias epistémicas insoslayables en los trayectos de formación artística de la educación superior. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, J (1972). *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gilli.
- GLUZMAN, G.; DUPRAT, A. (2021). *El canon accidental: mujeres artistas en Argentina 1890-1950*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Museo Nacional de Bellas Artes. Secretaría de Patrimonio Cultural.
- MARTÍNEZ, F. (2019). *Ficha sobre conceptos introductorios*. Curso virtual: las mujeres en el arte. Una aproximación a Latinoamérica. Museo de la Mujer, Buenos Aires.
- MORENO SARDÁ, A. (2020). "La crítica del paradigma androcéntrico: una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa". En Apuntes epistemológicos. Diana Maffía (comp.) UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- MULVEY, L.(2011), "Cine, feminismo y vanguardia". En Revista Youkali, N° 11, Tierra de nadie ediciones, España.

SOTO ARGUEDAS, A. (2013). “*La crítica filmica feminista y el cine de mujeres*”. En Revista Escena, Vol. 72, Núm. 1, Universidad de Costa Rica.

NOCHLIN, L. (S/F). *¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?*

POLLOCK, G. (2002). “*Disparar sobre el canon. Acerca de cánones y guerras culturales*”. En Revista Mora, N° 8. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

ROSA, M. (2008). “*La cuestión de género*”. En Oliveras, E. (Ed.). Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador del siglo XXI, Emecé. Buenos Aires.

## **NOTAS**

---

[1] Durante los siglos XIX y XX Rodin, Gauguin, Picasso entre otros, fueron conocidos por sus “conquistas sexuales” y sus prácticas violentas con las mujeres.

[2] La buena (la virgen y la madre), la mala (la prostituta y la femme fatal), la virtuosa (la acompañante fiel) y la viciosa (aparece como presa fácil de cualquier varón).

# talleres

---

# LA CLASE COMO UN ATLAS MNEMOSYNE. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN PINTURA IV PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES VISUALES

---

CYNTHIA BLACONÁ

EPAV 3031- CECAI/UNR-FHYA/UNR

PALABRAS CLAVES: CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS,  
EXPERIENCIAS PICTÓRICAS, JARDINES, SUPERVIVENCIA  
DE LAS IMÁGENES.

Pensar la enseñanza de la pintura en la Formación Docente en Artes Visuales es un camino sinuoso si reparamos en la tradición histórica de la disciplina. Actualmente la cuestión de lo pictórico no está limitada a un oficio o práctica particular sino a la reflexión sobre la producción pictórica expandida en relación con el espacio, el tiempo, las materialidades, con los medios y las tecnologías en las artes contemporáneas.

El Proyecto *El jardín de los senderos que se bifurcan. Experiencias pictóricas para sembrar mundos*, recupera al *atlas mnemosyne* y a las *bifurcaciones borgeanas* como configuraciones didácticas que potencian los procesos de construcción de conocimiento de la pintura en todas sus dimensiones. La presentación visual del proyecto *warburgiano* contiene en sí mismo una potencia pedagógica que depende del montaje de imágenes y de las múltiples posibilidades comparativas, antes impensables, de esas relaciones. El montaje ubica las imágenes en el Atlas como en una mesa de operaciones, intentando presentar la complejidad de conexiones probables que pueden soportar entre sí, una cartografía abierta al devenir de las articulaciones posibles que a través de él se lleven a cabo. Las *bifurcaciones borgeanas* también fueron pensadas como un montaje anacrónico del tiempo que permite presentar y determinar la relación del pasado y la actualidad y, en este caso, de los fenómenos visuales actuales con los del pasado.

Si como sostiene Edith Litwin,

la configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las

relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (LITWIN, 2000: 97)

entonces es preciso rediseñar configuraciones para el campo específico, que atiendan a las particularidades de la enseñanza de las artes visuales como modos de habitar las prácticas artísticas y educativas en clave contemporánea. Así, es necesario bucear en las obras y propuestas de las y los artistas para avistar las configuraciones que mediante un acto de selección, curaduría y montaje generen formas peculiares de desplegar y organizar los saberes que se pondrán en juego en el aula. Las visualidades que corresponden al universo del arte contemporáneo se encuadran entre muros de incomodidad y extrañamiento, muchas veces por su distancia con las formas propias del arte moderno o por su amplitud en cuanto a los modos y producciones que lo conforman. La heterogeneidad en las prácticas artísticas contemporáneas es uno de sus rasgos característicos, y al mismo tiempo presenta un quiebre sobre las disciplinas más tradicionales en cuanto a los regímenes representativos, los formatos y los escenarios de circulación que propone.

El proyecto que aquí desplegamos, se trabajó en cuatro *bifurcaciones borgeanas*: el jardín personal, el jardín público, el jardín del amor y el jardín sagrado y, a su vez cada clase como un *atlas mnemosyne*, el laboratorio de un pensamiento siempre potencial –inagotable, poderoso e inconcluso– sobre la pintura y su enseñanza. La configuración como *atlas mnemosyne* permitió evocar en cada jardín particular un collage de imágenes no secuencial sino adireccional y simultáneo para hacer saltar correspondencias y evocar analogías, conformando una red de relaciones entre elementos temporales, espaciales y culturales diferentes. El jardín personal de Livia Drusilla, el jardín de Monet en Giverny o los jardines de Mónica Millán se desplegaron como impresiones de la memoria cultural, imágenes espacial y temporalmente discontinuas en donde lo histórico y lo anacrónico conviven posibilitando la capacidad de crear relaciones, de descubrir superposiciones y ocultaciones, de crear metáforas que sean los puentes entre múltiples pasados y múltiples presentes. Las imágenes cargan sobre sus hombros, como Atlas, las variadas memorias que articulan tiempos discontinuos, heterónomos, pero que aún así están conectadas.

Por otro lado, resulta indispensable y urgente que las disciplinas visuales, en este caso la Pintura, reflexionen sobre los modelos de desarrollo, los modos de vida, los imaginarios ecológicos y sus consecuen-

cias, entendiendo los temas del medio ambiente como temas pictóricos, sociales y políticos, que nos demandan un posicionamiento ético y estético.

Con el objetivo de continuar pensando formas de actuar, de participar, de construir herramientas para trabajar en lo colectivo, se propuso el proyecto *El jardín de los senderos que se bifurcan*. Experiencias pictóricas para sembrar mundos, como una exploración pictórica por los jardines a través del tiempo, el espacio, las formas y las materialidades, para encontrarnos con múltiples maneras de reimaginar lo viviente, de recuperar nuestro planeta y de, como dice Donna Haraway recuperando las palabras de Anna Tsing “inventar y cultivar las artes de vivir con y para mundos heridos” (HARAWAY, 2019: 208).

### **Primera bifurcación. Los jardines personales entre palabra, color y resonancias rítmicas**

El jardín de senderos que se bifurcan es una imagen incompleta, pero no falsa, del universo tal como lo concebía Ts’ui Pên. A diferencia de Newton y de Schopenhauer, su antepasado no creía en un tiempo uniforme, absoluto. Creía en infinitas series de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades. No existimos en la mayoría de esos tiempos; en algunos existe usted y no yo; en otros, yo, no usted; en otros, los dos.

Jorge Luis Borges. “El jardín de los senderos que se bifurcan”. 1941

Para uno de los senderos de la primera derivación invitamos a la lectura del cuento “El jardín de los senderos que se bifurcan” de Jorge Luis Borges. Allí, el autor nos propone pensar el tiempo no lineal, tramas, redes de tiempos que se bifurcan, desvían, divergen y convergen en multiversos espaciales. ¿Cómo pensar los tiempos de lo viviente? ¿Cómo generar formas simultáneas y sucesivas para hacer con y devenir con lo viviente? ¿Cómo pensar formas que se conecten entre sí en los múltiples espacios y variados tiempos?

A partir de las preguntas disparadoras sugerimos una exploración fotográfica de los jardines personales, rastrear a través del ojo de la cámara descifrando e interpretando las huellas e impresiones de esos miles de pequeños signos vivificantes que habitan en nuestro jardín, lo verde viviente en los hogares, ya que un con-

junto de macetas es un jardín, es un mundo. Es decir, investigar atenta y sensiblemente sobre el arte de habitar de los demás vivientes: la sociedad de las plantas.

Así, nos propusimos a partir del encuentro con el jardín personal, reverberaciones afectivas de palabra y color, una murmuración encadenada de imagen pictórica y locuciones poéticas, una forma de concebir y concebirse como un vínculo palabra/imagen continuo que es la propia vida. Superposiciones de color, de paletas asociadas a palabras, retumbos pictóricos que construyen conocimiento a partir de experiencias concretas, de pequeños microrrelatos que permiten bordar elementos narrativos personales, encuentros afectuosos entre mirada y jardín, relato y color, palabra e imagen que suponen diálogos fértiles de significaciones.

El segundo sendero de esta primera bifurcación se concentró en las resonancias rítmicas y simultaneidades gramaticales de nuestro jardín personal. Contar historias es una forma de transferir experiencia vital y esa experiencia está conformada no sólo por lo acontecido, sino también por lo pensado, lo añorado, lo sospechado, lo imaginado. Todos narramos y todos somos narrados. Así, nuestro jardín existe si lo narramos y nuestras narraciones cotidianas, esos encuentros vivificantes con ese trozo de naturaleza, son sustanciales como testimonio de un mundo: el nuestro, interior o exterior. Si queremos dejar una huella en ese cosmos, narrar se vuelve un acto imprescindible. Realizamos relatos visuales que abrieron nuevos horizontes y cuentan, en sus múltiples combinaciones, las mil y una historias de nuestro jardín. Toda historia visual tiene una gramática, un modo de organizar los microrrelatos, esas formas de tejer y unir cada imagen tomada, que se elaboraron a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cuál será la historia escondida en nuestro relato sobre el jardín? ¿Qué combinaciones de formas y colores alcanza cada invención realizada? ¿Cuántos ritmos narrativos puede alcanzar mi relato imaginario? ¿podemos pensar en una gramática del color para nuestro jardín? ¿Qué secuencias de color hilan la historia de nuestro mundo vegetal? ¿Qué ritmos de colores hacen visibles los relatos de mi jardín? ¿En cuantos ritmos resuenan los colores de ese mundo recortado de mi patio?

### **Segunda bifurcación. Los jardines públicos como ordenamientos y registros poéticos de territorios naturales.**

En una de las sendas de la segunda bifurcación nos proponemos un modo de explorar el jardín público per-



diéndonos en él, realizando un recorrido indeterminado utilizando nuestro cuerpo como herramienta. Lo importante no es el punto de llegada sino el camino, por lo que caminar deja de ser un medio para convertirse en un fin en sí mismo. Así, invitamos a realizar una deriva urbana y en ese recorrido recoger muestras del jardín público (sin dañar las plantas), como también los detritos, los desechos, los restos que descansan en el piso. Cada calle es un jardín público con sus árboles y plantas, también las plazas y los parques. Esas muestras que recojan nos permitirán en la clase el tiempo del análisis, el análisis de las formas, las múltiples maneras de clasificar y ordenar en el espacio. Recabaremos en los nombres científicos, los nombres afectivos, haremos búsquedas de formas, texturas y colores que nos permitan descubrir la botánica oculta en esos jardines, y realizaremos comparaciones entre las muestras traídas, buscando diferentes modos de ordenarlas en el espacio y el tiempo.

Por otro lado, las colecciones biológicas pueden ser consideradas como micromuseos que albergan información científica de gran importancia para la investigación, la educación y la divulgación del conocimiento. Si pensamos desde el punto de vista de la investigación, estas colecciones poseen valor y utilidad en temáticas diversas, como estudios sobre la historia de la ciencia, la conservación de ecosistemas, estudios sobre biodiversidad genética y de especies, la identificación y clasificación de nuevos especímenes o estudios relacionados con los efectos del cambio climático. Crear colecciones biológicas propias, recolectando y clasificando hojas, frutos y semillas, nos posibilita desarrollar habilidades y destrezas propias del trabajo científico y fomentará la conexión de las emociones y vivencias con lo viviente que nos rodea. Por ello, pensamos en un acercamiento científico y poético a los herbarios, a sus formas poéticas de registro y almacenamiento, un patrimonio artístico de herbarios personales que amplifiquen los imaginarios y habiliten formas de cuidado y convivencia con nuestro planeta.

### **Tercera bifurcación. El jardín del amor entre la trama amorosa y secreta con lo viviente.**

En cada historia humana hay un jardín, un espacio para el descanso y el juego, de romances fugaces o duraderos, de movimientos amistosos y miradas cómplices, un espacio de aromas, ruidos y la libertad del aire libre. El jardín nos reúne, nos acerca y tiene la potencia de una práctica vinculante, es como un gran tapiz en el que todos nos sentimos implicados. También está nuestro jardín del amor, aquel que traemos desde

la memoria, los olores, los sabores, nuestro jardín del amor, el que tenemos o el que deseamos. Proponemos entonces, trabajar las autobiografías en torno a pensar nuestro propio *jardín del amor*, para narrar historias secretas, encontrar palabras mudas y armar un gran tapiz de jardines amorosos. Un tapiz, de trama y urdimbre para pensar la amorosidad y sus prácticas vinculantes en el cruce entre el acontecimiento y la imagen poética. Tejer el gesto poético de nuestro jardín del amor significa elegir las palabras, desordenar la sintaxis, evocar imágenes y articularlas rítmicamente.

Hay historias de amor entre dos, íntimas, duraderas o fugaces que transcurren en el jardín de nuestras vidas. Hay historias de amor que traman una amistad que el tiempo va bordando de confianza y escucha. Hay historias de amor materno que desbordan de coraje, que saben esperar y que abrazan esa espera. Hay historias de amor....

Pero hay un jardín enorme en el que transcurren todas esas historias, un jardín que se encuentra hoy en peligro, nuestro jardín, nuestro mundo: *Gaia*. ¿Cómo crear un nuevo diccionario de palabras afectuosas? ¿Cómo bordar esas palabras en hojas que sostengan la relación entre “humus”, “humano” y “humanidad”? En este tiempo de urgencias ambientales nos necesitamos los unos a los otros, y como sostiene Haraway, “Nos necesitamos los unos a los otros más allá de las barreras de la especie para sobrevivir en esta época. Nuestro futuro pasa por entender estos vínculos y forjar alianzas con la multiplicidad de especies que coproducen nuestra (y toda la) vida” (HARAWAY, 2019: 156). La pintura en sus múltiples dimensiones espacio-temporales y materiales puede ser una oportunidad para reflexionar acerca de nuestra *respons-habilidad* para cohabitar el mundo con todo lo viviente. De ahí la necesidad del arte, la potencia de las prácticas artísticas, la fuerza de las imágenes, porque importa qué mundos hacen reales otros mundos.

### **Cuarta bifurcación. El jardín sagrado entre la geometría, la proporción y las impresiones.**

A la geometría, que epistemológicamente viene de *medir la tierra*, se la relaciona coloquialmente con figuras geométricas, pero cuando aparece en el mundo natural nos sorprende por la belleza de su perfección y lo sublime en las formas. La geometría en la naturaleza podríamos pensarla como la matemática del espacio viviente que nos rodea, con sus misterios rigurosos, calculados, con crecimientos precisos, a veces simétricos y con proporciones divinas. Así, la geometría de las plantas, de lo herbóreo, lo floral es sagrada, milagrosa y excepcional.

Fractales, Fruta de la vida, Cubo de Metatrón, Rosa Polar, Chakana, Tócapu, Shibori, son modos en que las culturas han dado nombre a la observación de la geometría sagrada y las han trasladado a fórmulas matemáticas, patrones textiles, signos pictóricos y símbolos que vincularon el cosmos interno con el gran cosmos. En el mundo y al interior de uno mismo, existe la posibilidad de abrir los caminos de nuestra existencia y de reinventar los puntos de anclaje de los cuales partimos para *medir la tierra*, no sólo para “calcular la tierra” sino también de ese otro sinónimo que es para “valorar la tierra”.

El uso de poderosas plantas autóctonas para el diagnóstico y la curación de enfermedades, así como para la comunicación con los planos sobrenaturales, ha sido desde la antigüedad un recurso fundamental en el chamanismo americano. Las plantas “*sagradas*” se distinguen de las exclusivamente medicinales porque contienen, además de las propiedades curativas, la posibilidad de entrar en un estado de conciencia amplificado gracias al cual se modifica la percepción y, a través de sensaciones corporales, auditivas, visiones o impactos cognitivos se puede entrar en contacto con planos o entidades sobrenaturales. También las plantas tintóreas fueron y son sagradas para muchas culturas, tintoreros y tintorerías de todo el mundo desarrollaron variadas técnicas y probaron numerosas materias primas para obtener colores variados, estables, asombrosos, y hasta milagrosos. Para desarrollar esta policromía de variados orígenes: vegetal, mineral y animal, dominaron a la perfección el arte de teñir y de pintar.

La pintura y el teñido artesanal con plantas y minerales es recuperado en la contemporaneidad por artistas, prácticas en la que subyacen las memorias ancestrales y los sellos imborrables de la historia. ¿Podemos crear laboratorios pictóricos de tinturas en donde se enriquezca la magia del color con elementos de la tierra? ¿Podemos lograr prácticas estéticas vinculantes a través del uso de colores naturales? ¿Podemos crear nuestra propia historia de los pigmentos con las plantas de nuestro propio jardín? ¿Cómo crear un nuevo círculo cromático que conviva solidariamente con nuestro planeta?

### ***Aún no se lo he dicho a mi jardín. A modo de cierre.***

El poderoso título del poema de Emily Dickinson nos invita a reflexionar acerca de los modos particulares de abordar la enseñanza de las artes visuales, particularmente de la enseñanza de la pintura en la formación docente. Frente a las imágenes del pasado siempre se

reconfigura el presente, e inversamente, el pasado no deja de reconfigurarse en las imágenes actuales. En el final del relato borgeano encontramos el siguiente dilema, “En todas las ficciones, cada vez que un hombre se enfrenta con diversas alternativas, opta por una y elimina las otras; en la del casi inextricable Ts’ui Pên, opta -simultáneamente- por todas. Crea, así, diversos porvenires, diversos tiempos, que también proliferan y se bifurcan” (BORGES, 1941: 6).

En tiempos complejos, quizás la potencia de nuevas configuraciones didácticas que se fundan en la memoria y en las supervivencias de las imágenes, puedan habilitar experiencias estéticas significativas en relación al deseo, -inextricable como el de Ts’ui Pên-, de que los diversos porvenires, los diversos tiempos proliferen y se bifurquen. ■

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- BORGES, JORGE LUIS (1941). *El jardín de los senderos que se bifurcan*. Buenos Aires: SUR.
- HARAWAY, DONNA (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. España: Editorial Consonni.
- LITWIN, EDITH (2000). *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- WARBURG, ABY (2010). *Atlas Mnemosynne*. España: Akal.

# MÁS ALLÁ DE LA PIEL. FICCIONES Y FRICCIONES ENTRE REPRESENTACIONES CORPORALES Y JOYERÍA CONTEMPORÁNEA

---

**CYNTHIA BLACONÁ (EPAV 3031- CECAI/UNR-FHyA/UNR)**

**JIMENA RODRÍGUEZ (EPAV 3031)**

**TERRE DIDAC (PUDS-FHyA-FCM/UNR)**

PALABRAS CLAVES:

CORPORALIDADES, JOYERÍA CONTEMPORÁNEA, CERÁMICA.

*Más allá de la piel. Ficciones y fricciones entre representaciones corporales y joyería contemporánea*, es un proyecto que se realizó en la cátedra de Cerámica IV de las carreras de Profesorado en Artes Visuales y Tecnicatura Superior en Artes Visuales, en ambos turnos, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024. En esta oportunidad, junto a la docente de cátedra Prof. Cynthia Blaconá y a la adscripta Jimena Rodríguez, profesora de la misma casa de estudios; participó Didac Terre, Licenciadx en Gestión Cultural y Docente de la cátedra de Posporno de la Facultad de Humanidades y Artes/UNR. Este proyecto se propuso reflexionar acerca de los imaginarios y subjetividades que se proyectan sobre lxs cuerpxs a través del diseño de joyería, explorando las relaciones entre el objeto diseñado y diferentes corporalidades y, a su vez, experimentando con técnicas cerámicas que no han sido trabajadas en años anteriores.

Las vanguardias artísticas de principios de siglo XX, entre ellas la Bauhaus, promovieron relaciones estrechas entre el arte y el diseño, reconfigurando y revalorizando la labor artesanal, haciendo del arte de la forma un oficio, y del artesano un artista. Posteriormente, estas relaciones se expandirán produciendo cada vez más un deslindamiento de las fronteras entre el arte y el diseño, entre las prácticas del arte y la artesanía, entre el trabajo y la labor, entre la figura del artista y del artesano. Las nuevas dinámicas que atravesaron el campo del arte y el del diseño y la artesanía se centraron en el desarrollo de objetos y espacios, formas y procedimientos pensados para la producción industrial, accesibles para el público y de carácter funcional.

Actualmente, la artesanía, el diseño y el arte comparten prácticas, medios, espacios de circulación, temas, procedimientos y estéticas en un campo que se torna cada vez más difícil de distinguir y definir, y el diseño de joyería contemporánea no escapa a estas tensiones. El diseño de joyería contemporánea ya no considera al cuerpo únicamente como soporte y modelo, sino que expande los objetos abandonando la superficie corporal para constituirse como objetos expandidos reflexionando desde la materialidad, los modos de uso, la circulación y las múltiples relaciones con las diferentes corporalidades. En el diseño de joyería contemporánea se

tornan más visibles las preocupaciones entre el objeto y el cuerpo, entre el objeto y el género, las disidencias, las identidades sexogenéricas, la performatividad, el goce y el deseo.

Los sistemas de control y disciplina del cuerpo fueron analizados y deconstruidos por artistas en diversos medios desde la tumultuosa década de 1960, poniendo en debate temas como la sexualidad, la familia, el ámbito laboral, los derechos reproductivos, las desigualdades cotidianas y las injusticias legales. El cuerpo fue explorado, redescubierto y gozado, y se elaboraron otros repertorios poéticos y estéticos que pusieron en crisis los relatos patriarcales de la historia del arte y del diseño. El caudal de experiencias a las que dieron visibilidad las artistas feministas, disidentes, negrxs, gordxs y otrxs, permitió poner en imágenes otra manera de entender el cuerpo y los afectos, que pusieron a disposición registros antes ausentes.

De esta manera, el proyecto aborda desde un pensamiento crítico las tensiones entre las corporalidades y el diseño de joyería contemporánea, a partir de tres encuentros y considerando los siguientes interrogantes: ¿Cómo diseñar piezas de joyería que superen la portabilidad y se expandan proponiendo corporalidades diferentes? ¿Cuál es la experiencia de lxs cuerpxs que atraviesan las propuestas contemporáneas de la joyería? ¿Cómo y qué ponen en crisis las formas contemporáneas de hacer y exhibir la joya? ¿Qué nuevas prácticas y oficios proponen? ¿Qué imaginarios y subjetividades se proyectan sobre lxs cuerpxs?

### **Primer encuentro. El cuerpo medido: los registros corporales.**

*Que belleza guardan aquellos que no encuentran su lugar fácilmente entre tanta gente. Tal y como está el mundo, es un privilegio no encajar.*  
Alejandra Pizarnik

A lo largo del tiempo y en todas las culturas el cuerpo ha sido medido para construir modelos de belleza. Cánones, antropometría, centímetros de costura y balanzas, entre otros instrumentos, fueron utilizados para registrar las corporalidades y erigir ideales hegemónicos de lo que un cuerpo debía ser. Este ideal se convierte en una presión por encajar y ajustarse, son “modelos”, los que conocemos como “estereotipos de belleza” y, a pesar de que se modifican con el tiempo y el contexto social, suelen constituirse en mandatos que condicionan nuestros comportamientos, hábitos y relaciones con los demás, y, por lo tanto, merecen ser revisados.

En la historia del arte el cuerpo fue medido a través de cánones que vienen de la antigüedad clásica y que todavía gravitan en la enseñanza de las representaciones corporales, desconociendo la diversidad corporal existente en los salones de clases. En los medios de comunicación y el mercado de la moda circulan “modelos” de lo que “está bien”, de aquello que es “bello”, de una meta a alcanzar y de cómo deberían ser nuestros cuerpos. Un discurso hegemónico que se impone con la transmisión de un ideal y con la utilización del centímetro de costura como instrumento ejecutor. Por otro lado, el pesocentrismo, con la balanza como su herramienta de control, se escuda en la medicina tradicional, la cual continúa trabajando con modelos de cuerpos “universales” y considera al peso corporal como indicador suficiente para separar a las personas sanas de las enfermas.

La diversidad corporal es un término que se usa para referirse a las diferencias que caracterizan a los seres humanos, y que incluye nuestros tamaños, colores, razas, orientaciones sexuales o identificaciones de género. Sin embargo, en la sociedad en la que nos movemos, se promueven formas estandarizadas de pensar y registrar los cuerpos. Decimos que el cuerpo es una construcción social, pero además es singular y único para cada persona. En este primer encuentro, a partir de los siguientes interrogantes: *¿Podemos pensar una forma única y singular de registrar las diversas corporalidades? ¿Qué instrumentos pueden dar cuenta de la huella de nuestros cuerpos sin marcar modelos ni generar estereotipos? ¿Cómo dejar registros de esos cuerpos únicos y singulares?*, invitamos a lxs estudiantes a registrar las diversas partes de sus cuerpos con arcilla, trazando rastro sensibles, explorando más allá de patrones estándar de medición y habilitando una afectación corporal en las trazas del cuerpo reconocido.

### **Segundo encuentro. El cuerpo intervenido: las extensiones corporales.**

*“Lo que me interesa es la fantasmática del cuerpo, y no el cuerpo en sí”.*  
Lygia Clark

Para construir una conciencia del mundo el cuerpo busca conectar y proyectarse. A partir de la década del 70, con las revueltas feministas y disidentes, el cuerpo se convierte en protagonista de las luchas y tema y soporte privilegiado en el campo del arte. Lxs artistas utilizan su cuerpo sin limitaciones, plasman sobre su propio cuerpo subvertido, su necesidad de hablar, de pensar y de actuar.

Así, en muchas propuestas, las extensiones del cuerpo exploran el equilibrio entre corporeidad y espacio, atravesando el límite de la piel a partir de prótesis, visibilizando sus tensiones y transmutando en nuevas huellas psicomotoras. Buscan romper las fronteras de la propia piel y, al mismo tiempo, romper los lindes del espacio y del tiempo, extender el campo perceptivo corporal y problematizar las posibilidades de la corporeidad empujando los límites de la experiencia, que al expandirse extiende la propia existencia. De esta manera, las extensiones son puentes que conectan el mundo interno con el mundo externo, lo propio con lo alterno, lo ordinario con lo extraordinario, y la realidad con la imaginación.

Desde principios del siglo XX hasta la actualidad, tanto en el campo de las artes como del diseño, muchas reflexiones giran en torno al cuerpo, su extensión y “maquinización”. El cuerpo es objeto y puede ser

manipulado para exaltar sus posibilidades, indagando las formas corporales, su sensibilidad no explotada y el espacio que las contiene, a través de diferentes materialidades, elementos y movimientos.

Es Paul B. Preciado quien más desarrolla desde los Estudios Queer la idea de cuerpo y tecnología, tomando el antecedente del *Manifiesto cyborg* de Donna Haraway (1995). Preciado, considera al cuerpo como prótesis, “El género no es simplemente performativo (...) es ante todo prótesis, es decir, no se da sino en la materialidad de los cuerpos. Es puramente construido y al mismo tiempo enteramente orgánico” (Preciado, 2002: 25). El estatuto borderline de la prótesis expresa la imposibilidad de trazar límites nítidos entre lo “natural” y lo “artificial”, entre el “cuerpo” y la “máquina”. La prótesis muestra que la relación cuerpo/máquina no puede comprenderse simplemente como un ensamblaje de partes anodinas y articuladas conjuntamente que



cumplen una labor específica. En lo que concierne a la modificación de las actividades vivas del cuerpo orgánico, la prótesis sobrepasa el orden mecánico, funciona como “extensiones del cuerpo”.

En este segundo encuentro, nos preguntamos: *¿Cuáles son los límites de la piel? ¿Cuál es el límite del yo? ¿Acaso coincide con la demarcación del propio cuerpo? ¿Es posible convertir los límites de la propia existencia en obra de arte? ¿Puede un objeto de joyería problematizar las relaciones entre el cuerpo y el espacio-tiempo? ¿Cuáles son las metáforas corporales que se erigen en la tensión entre los cuerpos y los objetos protéticos?.* A partir de esas preguntas y de un listado de verbos-acción: AJUSTAR (cuerpo ajustado), ESTIRAR (cuerpo estirado), INMOVILIZAR (cuerpo inmovilizado), ESCONDER (cuerpo escondido), EXPANDIR (cuerpo expandido), CONECTAR (cuerpo conectado), ANUDAR (cuerpo anudado), APRETAR (cuerpo apretado), ABULTAR (cuerpo abultado), nos propusimos mediante materiales blandos, explorar metáforas corpóreas que tensionen las distancias entre el límite de nuestro cuerpo y el espacio que lo circunda.

### **Tercer encuentro. El cuerpo afectado: los vínculos corporales.**

*“Yo, la artista, soy los otros”*  
Gina Pane

Como sostienen Giraldo y Toro (2020), “no hay un fundamento para decir que exista algo en sí mismo que pueda llamarse de manera delimitada como “cuerpo”, en la medida en la que no podemos imaginar ningún cuerpo separado de su exterior por la frontera de su piel, o de sus escamas, corteza o caparazón. En realidad, ¿dónde empieza y termina un cuerpo? ¿Podría pensarse un cuerpo al margen de lo que habita y lo que lo habita? ¿Existe un cuerpo yoico? El cuerpo quizá debamos definirlo por el conjunto de relaciones que lo componen, no por una esencia unitaria, sino por la dinámica de relaciones corpóreas y extra-corpóreas que lo conforman. De hecho, quizá la palabra cuerpo no sea un sustantivo, sino un verbo, un acto. No somos cuerpo, sino que en todo momento estamos en proceso de corporizarnos, de inter-encarnarnos a través de los distintos encuentros”. La forma en que nos pensamos como cuerpo quizás no es más que una serie de encuentros, de caminos, de cuerpos deambulando que se encuentran con otros cuerpos, pero que también se desencuentran para seguir otras vías en las que se encontrarán con otros cuerpos.

En otras palabras, nos construimos en relación a los otros, en relación a todo aquello que nos rodea y constituye nuestro entorno.

Desde ese posicionamiento, de “devenir con el mundo”, de un “devenir relacional” con el mundo, construimos espacios relacionales que nos llevan a habitar un lugar en relación a otros cuerpos (humanos y no humanos) y diferentes materialidades, en los cuales la articulación de una cosa junto a la otra es fundamental. Y en ese poner en relación, las cualidades de estas cosas también cobran valor (la forma construida, la textura, el color, la relación con el espacio, etc.). Así, tanto los cuerpos orgánicos e inorgánicos, los objetos naturales y culturales, todos son afectivos.

Las experiencias que ponen en relación la corporalidad con lo espacial, lo temporal y lo material suponen una afección en nuestra subjetividad, la de afectar y ser afectados. Tal y como señala Suely Rolnik, las potencias del cuerpo vibrátil, se vinculan al encuentro con la sensación corpórea en las afectaciones colectivas. Es decir, los saberes-del-cuerpo, que esta autora llama saberes-eco-etológicos, son los que permiten “seguir cuando dos tipos de experiencias de nuestra subjetividad entran en tensión: la del sujeto que descifra el mundo por medio de la percepción, y la del viviente que somos, en la que aprehendemos el mundo por los afectos. “Afectos”, “no en el sentido de cariño, sino en el sentido de ser afectadx, perturbadx, tocadx””.

Cuerpo sensible a los movimientos, tocar-dejarse tocar por un saber-del-cuerpo-espacio, pensamiento situado y potencialmente infinito en sus efectos y resonancias. En el tercer y último encuentro, volvimos a trabajar con la arcilla para pensar las formas del entre, las múltiples formas que habitan entre los cuerpos, con preguntas detonantes como: *¿Qué formas habitan entre tu rodilla y la mía? ¿entre tu hombro y el mío? ¿entre tu cabeza y la mía? ¿entre tu mano y la mía? ¿Qué formas habitan entre tu vientre y mi espalda? ¿entre tu ..... y mi .....?*

Esos vestigios de arcilla que quedaron del cruce entre los cuerpos posibilitaron reflexiones acerca de qué otras posibilidades vinculares se habilitan en el entre y qué palabras, gestos, movimientos traducen las afectaciones. Si practicamos los sentidos de maneras no habituales, en relación con las fuerzas cambiantes que nos recorren, podemos traducir estas experiencias en modos más afectuosos de convivencia corporal. Y si llevamos la atención a la sensación corpórea de un colectivo de cuerpos en contacto, quizás en un mundo tan herido, todavía sea posible un nuevo comienzo.



## Más allá de la piel. A modo de cierre.

Con el proyecto *Más allá de la piel. Ficciones y fricciones entre representaciones corporales y joyería contemporánea* nos propusimos reflexionar, desde el lenguaje cerámico y el diseño de joyería contemporánea, acerca de los imaginarios y subjetividades proyectados sobre las corporalidades, con la intención de propiciar nuevas experiencias que pusieran en tensión los estereotipos y mandatos existentes aún sobre lxs cuerpxs; que permitan explorar las distancias o cercanías entre el cuerpo y el espacio que lo rodea; que formas vinculares podemos entablar entre nuestrxs cuerpxs y qué afectaciones nos pueden habilitar para pensarnos, juntxs, en este mundo. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

FEDERICI, SILVIA (2022). *Ir más allá de la piel: repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

GIRALDO, OMAR FELIPE Y TORO, INGRID (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. México: El Colegio de la Frontera Sur: Universidad Veracruzana.

HARAWAY, DONNA (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

PRECIADO, PAUL B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Ópera Prima.

ROLNIK, SUELY (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.



# UNA PROPUESTA DE TEATRO Y TÍTERES PARA TRABAJAR LA IDENTIDAD Y LA DEMOCRACIA

---

**MARÍA SOFÍA BORSINI**

**LAURA CRISTINA OLMEDO**

***TÉC. SUP. EN DIRECCIÓN TEATRAL, PROF. DE TEATRO Y TÍTERES  
EGRESADAS DE LA ESC. PCIAL. DE TEATRO Y TÍTERES N ° 5029***

PALABRAS CLAVES:

DIDÁCTICA ESPECÍFICA, TEATRO, TÍTERES, IDENTIDAD, DEMOCRACIA

## **Fundamentación.**

En 2023 se cumplen cuarenta años de la recuperación de la democracia en Argentina. Este material es una invitación para abordar en las escuelas de Nivel Primario este período histórico tan importante. Se trata de una propuesta para trabajar la construcción de Títeres desde una perspectiva de trabajo en equipo que nos ayude a entender nuestro rol fundamental como actores sociales.

Los títeres aún no han ingresado por la puerta grande de la dinámica escolar, es por ello,

que esta fundamentación intentará justificar por qué sería interesante sumarlos a los espacios itinerantes que surgen como propuestas extracurriculares, y cuáles podrían ser esos espacios de implementación que enriquezcan el vínculo de las familias con la institución, y entre las familias como grupo social que comparte un mismo espacio de interacción. Así mismo, en el trabajo con títeres subyace el valor de sus posibilidades de aprendizaje, ya que se trata de un dispositivo que puede resultar un buen auxiliar en la enseñanza de cualquier materia del currículo, así como una disciplina en sí misma.

Por su parte, el lenguaje de sombras es un lenguaje escénico directamente relacionado con el teatro de títeres por su cualidad de interpretación animada. Para esta propuesta, se implementará un trabajo grupal de construcción de títeres de guante, mayormente conocidos como “Cabezudos”, y se finalizará la jornada con la mostración de un breve espectáculo de sombras llamado “Valentina”. Existen amplias maneras de pensar la democracia como marco social y político de un proceso colectivo de conquista de derechos, reconociendo el rol fundamental que cumplen las escuelas en la democratización de la vida en común. El arte y sus posibilidades subjetivas, permite que resuene en nosotros, alguna parte de lo transitado, generando un germen de interés por una temática crucial para todos los seres humanos que viven en sociedad.

El trabajo con títeres en la educación primaria está pensado como un anexo a la propuesta, si bien sabemos que resulta un mundo tan amplio que necesita de su espacio propio. La escuela hoy, gracias a la ley 26.206 dio grandes pasos en el reconocimiento del arte como campo productor de conocimiento, y además en el teatro y sus áreas aledañas como lo son los títeres, en su calidad de productores de imágenes para la resignifi-

cación de nuestra mirada cotidiana. A través de los mismos, pretendemos como educadores y titiriteros, poner en contacto a los estudiantes con el lenguaje del teatro de títeres, desarrollando sus capacidades creativas, tanto narrativo-teatrales como plásticas, mediante el trabajo práctico para la construcción del conocimiento, la creación, interpretación y puesta en escena, de breves secuencias dramáticas abordadas desde la técnica y de diversas propuestas narrativas. Este material propone el abordaje de un eje conceptual primordial, como lo es “La Identidad” que permiten pensar y reflexionar en torno a la democracia y a la valoración de la participación, la igualdad y la convivencia democrática en nuestras vidas cotidianas.

### Encuadre Pedagógico.

*“Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a modelarse, a transformarse, a interrogarse (a veces sin respuesta), a preguntarse para qué diablos han llegado a la tierra y qué deben hacer en ella”.*  
Gabriel García Márquez

El lenguaje teatral, y así mismo, el lenguaje de los títeres y las sombras, son herramientas de comunicación. En ellos confluyen, el texto, la palabra, la gestualidad, la voz y el cuerpo desde un encuentro de juego y de ficción. Esta secuencia didáctica, destinada a estudiantes del primer año de la Escuela 103 “Roque Saenz Peña” consiste en investigar estos lenguajes y su aporte al juego expresivo, en relación con la construcción de la personalidad y la búsqueda de las identidades particulares en la niñez.

La educación fue uno de los lugares que la dictadura eligió para golpear a la sociedad. Desde la selección consciente de qué historias podrían ser contadas, qué temas podían existir en el imaginario popular y cuáles no, y finalmente, qué identidades perdurarán y cuales serán erradicadas. La educación pública fue resistencia y refugio de las identidades y, luego de cuarenta años de democracia ininterrumpida, puede llegarse a la conclusión de que no hay democracia plena sin el acceso a la educación y al trabajo en conjunto para un fin común. Conmemorar 40 años de democracia en Argentina es una oportunidad para reflexionar sobre las distintas formas de participación, que constituyen una responsabilidad y un compromiso de toda la sociedad argentina.

### Objetivos.

- Generar interés por conocer y profundizar sobre la técnica del títere de guante y desarrollar

habilidades plásticas para su construcción.

- Indagar y experimentar sobre diferentes formas de representación, como puede serlo el teatro de sombras.
- Entender el trabajo en equipo como una necesidad primaria para una sociedad democrática.
- Contenidos
- El títere de guante. Sistemas de animación y construcción. La identidad del objeto creado.
- El lenguaje de sombras. Experimentación con materiales. Acercamiento a una forma subjetiva de comunicación y reflexión.

### Materiales.

Para la elaboración de títeres, podemos confeccionar los mismos con distintos elementos que se encuentren en los hogares de los estudiantes: medias, bolsas, guantes, cucharas de madera, palitos de helado, etc. Se propondrá como trabajo compartido la técnica del papel maché. (cola vinílica-agua-papel de rolisec o similares) Para la experiencia con sombras, se necesitaría un salón que se pueda oscurecer colocar una pantalla para sombras, con una distancia de 2,5 m o 3 m de pared a pared. La escuela cuenta con espacios para destinar a este fin, por lo cual, gestionar la experiencia no será un impedimento. El grupo invitado ya cuenta con todos los elementos para su realización y armado, y no requiere ulteriores intervenciones.

### Actividad.

Introducción: Ejercicios de sensibilización a los materiales y texturas. Producción grupal. Realización grupal del papel maché y comienzo de la producción del cabezudo. Cortar papel de diario lo más pequeño posible (se calculan dos hojas por títere). Colocar el papel picado en remojo con agua y una medida de vinagre. Escurrir, expandir el papel picado y colocarlo en un fuentón. Espolvorear con harina y amasar bastante tratando de que no queden grumos hasta lograr una masa maleable, de color gris. La masa resultante debe tener una consistencia que permita modelar con facilidad: no se tiene que pegar en los dedos.

Actividad central: Construir la cabeza. Para ellos necesitamos: Cartón para el canuto del cuello. Esfera de telgopor N° 7 o N° 8. Tijera. Porta-cabeza. Hacemos el cuello del títere. Una vez recubierta la cabeza y el cuello con la masa, colocaremos el títere en el porta-cabeza y lo dejaremos secar a la sombra en algún lugar seguro. Se dejará secar la producción

hasta la próxima semana o la clase de Plástica donde se continuará con el proceso de pintura y caracterización de los cabezudos.

Cierre: Para cerrar esta nueva propuesta, destinada a la actividad de experimentación con títeres y sombras, necesitaremos un salón con una luz que cree un ambiente tenue y un clima propicio para la actividad, se les contará la historia del origen del teatro de sombras: “La historia de la aparición es muy popular y romántica, se cree que cuando el emperador Wu-Ti pierde a su esposa Wang, la corte hace todo lo posible por animarlo, comediantes y juglares presentaron sus mejores espectáculos, pero no tuvo ningún efecto en él emperador. Hasta que el artista conocido como ShaWong proyecta la silueta de una mujer detrás de una tela y con ayuda de una lámpara, el emperador creía que era la figura de su esposa, en este momento es que se conoce el origen del teatro de sombras.” La realización integral de un paisaje visual donde asistiremos como espectadores a una obra breve de teatro de sombras “Valentina”.

Anexo: Dramaturgia de la OBRA DE TEATRO DE SOMBRAS: “Valentina”

Está es la historia de un bebé, pero quién es este bebé? Ahora les voy a contar.... (Comienza en oscuridad)

- No me puedo dormir... ¿Me cantás?

La mamá le canta: “*Semilla de vida /Que habitas en mi cuerpo /Creciendo nueve lunas /En la cueva interior del amor..*”<sup>1</sup>

Este es el comienzo. (Silencio)

Una luz ilumina el escenario y aparece a lo lejos una mancha difusa que comienza a recorrer el espacio. Se escucha una voz.

- Este lugar me gusta, podría vivir siempre acá, es muy amplio, limpio y calentito, me voy a instalar acá.

Se ve un pequeño pequeño bebé y unas lágrimas y unas sonrisas como si fueran lluvia

- Hoy vi a mamá sentirse mal, llorar, al rato tenía una amplia sonrisa y se reía, pero... volvió a llorar, ella no me escucha porque aún soy pequeño.

Se apagan las luces y se ve un corazón latiendo

- ¿Qué es ese ruido? Waow!!! ¿Así se escucha mí corazón? ¿Qué fuerte soy!

Vuelve a apagarse la luz y aparece el bebé un poco más grande. Baila y gira al mismo tiempo que suena una música. (Movida) al bailar se va fuera de escena, aparecen unas montañas y una persona escalándolas

- Mi nombre es Valentina, hoy escuche a mí papá y mi mamá elegir el nombre, dicen que es un nombre

valiente y así soy yo, que soy muy valiente porque enfrentaré a este mundo y sabré vivir a mi manera.

Como en una publicidad, van apareciendo distintas partes del cuerpo, con una música (como “llame ya”) aparecen imágenes de distintos rostros y cuerpos, ojos, orejas, raíces. En forma horizontal, como desfilando por la pantalla. Se escuchan distintas voces:

- Los ojos de la abuela
- Las orejas de papá
- La nariz que no sea como la de mamá
- La nariz de la tía
- El pelo como la prima

Se van y aparece el bebé.

- Basta, yo soy así, no quieran ponerme algo de otra persona, así como soy, soy hermosa y valiente, no necesito los ojos de la abuela o las orejas de papá. (A medida que lo dice también avanza en forma horizontal y sale de escena)

- (El bebé está más grande) La casa me está quedando chica y logré comunicarme con mamá pero no hablamos solo chocamos los cinco con las manos y a veces los chocó con los pies (efecto de pantalla que se mueve)

- Mamá está haciendo yoga y me hace girar y reirme. (imágenes de una persona embarazada que hace yoga en distintas posiciones)

- Mamá no está pudiendo dormir bien, por un lado no puede, para el otro tampoco, duerme casi sentada y eso me molesta también a mí. ¡Quiero dormir! (Se ve una imagen de un bebé con una almohada queriendo conciliar el sueño)

- Hoy ví a mamá llorando otra vez, está deprimida, no soporta nada. Papá la consuela pero también está molesto, a veces ellos no están bien, pero aseguran que pronto lo estarán. (Imagen de dos personas discutiendo y abrazándose)

- Entramos en el último mes, no sé qué significa pero este lugar ya no es tan cómodo como antes. Me divierto haciéndole cosquillas a mamá y siento que hablo con la gente de ahí afuera pero son conversaciones raras. (Delimitar la panza y la boca de alguien hablándole.)

- Necesito más espacio, pero no pienso mudarme, yo me quedo acá. (Apagón de luz)

Luz de un amanecer, se observa al bebe que duerme, se despierta de golpe y comienza a moverse y girar, si bien el espacio reducido, el bebé está más grande que nunca)

- Esa voz la conozco, me resultaba familiar, el Doctor, escuchó que está diciendo que ya estoy en

posición. ¿Quién? ¿Yo? Estoy al revés, este doctor no entiende nada.

- ¿Por qué me están sacando? No quiero salir, quiero quedarme en la panza de mamá.

Hola mamá, hola papá, Buen día a todo el mundo...  
¡AQUÍ ESTOY!

Comienza a sonar la canción “*Del otro lado de la piel*”, y vuelven a pasar estas imágenes y otras cómo también lo ha vivido la madre. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (ENERO 2004). *El cuerpo del intérprete*. Revista El Picadero.

BREINHOLST, WILLY (1983). *¡Hola, aquí estoy!* Emecé.

LECOQ, JACQUES (1997). *El cuerpo poético*. Alba Editorial.

## NOTAS

[1] Tanit Navarro “Al otro lado de la piel”.

# EXPLORANDO DIMENSIONES: ARTE Y DISEÑO DE ANAGLIFOS

---

**MALENA CUSUMANO (EPAV 3031)**

**GONZALO GIGENA (EPAV 3031)**

**CECILIA PLÜSS (EPAV 3031/UNR)**

De mágica apariencia, permitía cobrar vida a los dinosaurios y seres fantásticos que poblaban las páginas de revistas de nuestra infancia. El rojo y el azul, contrastando con el blanco del marco, también nos abrían las puertas de la fantasía hacia un futuro distante pero que estaba al alcance de nuestra mirada. Sin embargo su nombre nos resulta ajeno, extraño, casi críptico: anaglifo.

Si se busca su etimología, encontraremos que la misma remite al griego, tallado en relieve. Y justamente, esta técnica escultórica permite eso, que las formas, las figuras salgan y se eleven por sobre el plano bidimensional otorgándole tridimensionalidad. Pero más allá de la analogía entre este tipo de tallas y estas visualizaciones bicolors, al pasar nuestra mano sobre la misma no percibimos tridimensionalidad alguna, lo cual nos lleva a reflexionar acerca del proceso que determinaba que saltásemos de nuestra butaca al ver como aquel objeto arrojado venía directo hacia nosotros.

Con el fin de comprender él mismo, nos valdremos de la producción del muralista griego Insane51 (<https://www.instagram.com/insane51>), quien presenta dentro de sus producciones una serie de imágenes duales basadas en la segmentación del contenido a través de los lentes rojo y azul. Si observamos las mismas sin este dispositivo veremos la simultaneidad de información roja y azul complementándose pero al colocarnos las gafas y cerrar un ojo sólo veremos lo correspondiente a uno de los tintes y al intercambiar la visión con el otro ojo lo restante. Si bien gracias a la producción de Insane51 ya podemos comprender que los colores actúan de filtro cabe aclarar que no estamos en presencia de un anaglifo.

El cerebro humano procesa la información recabada por ambos ojos y la unifica en una sola imagen. Los mismos presentan una leve variedad de distancia, la cual ronda en torno a los 65 mm. Dicha distancia genera a la vez una distorsión de angulación. La combinación de ambas, junto con otros recursos, es la que permite la percepción de la profundidad. Lo que hace a la variación de la distancia presentada es fácil de comprobar. Acerca una mano a tu rostro y levanta el pulgar, cierra un ojo y apreciarás un leve corrimiento. Luego intercambia la apertura de ojos y verás cómo se reubica el pulgar. Al tener ambos abiertos verás cómo vuelve a la posición de origen, la intermedia entre los extremos derecho e izquierdo. Si alejas el pulgar de tu rostro y repites la operación verás cómo el corrimiento es menor. Este principio hace a la visión estereoscópica, la cual fue descrita en un artículo publicado en 1838 por Charles Wheatstone quien creó un dispositivo para poder apreciar una imagen estática bidimensional en proyección tridimensional basado en el paralaje binocular descripto.

Este dispositivo en cuestión se diferenciaba de las gafas de anaglifos. Presentaba dos fotografías en blanco y negro que recuperaban el relevamiento de un motivo determinado atendiendo a la distancia focal mencionada anteriormente, las cuales por medio de dos espejos podían ser observadas y combinadas en la mente de un usuario que utilizase el mismo. Pero su tamaño resultaba dificultoso de maniobrar. Ello fue posteriormente subsanado por David Brewster y Oliver Wendell Holmes.

Será en 1891 cuando Louis Ducos du Hauron desarrolla el principio de anaglifo, diferenciando lo percibido por cada ojo mediante filtros de color. Este tipo de producciones conocerán la luz en el cine recién en 1915 gracias a Edwin Porter.

Si bien venimos señalando al par bicolor como rojo-azul, o rojo-verde como lo fue en el caso de la proyección de Porter (incluso se han desarrollado lentes ámbar-azul), cabe aclarar que actualmente más precisamente se opta por la combinación de rojo-cian, ya que el cian es el complementario del rojo en la mezcla aditiva o modelo RGB (red, green and blue; rojo, verde y azul).

Queremos también destacar la obra del diseñador e ilustrador argentino, radicado en México, conocido como Dr. Alderete quien en su muestra denominada *Stereo-Vision* (<https://jorgealderete.com/stereo-vision-2>) reúne una serie de imágenes cuyos motivos presentes son recurrentes en su producción, personajes de la lucha libre mexicana, mujeres pin-up y monstruos junto con ovnis y elementos de la cultura polinesia y pop occidental, que apelando a la técnica del anaglifo parecen salir del plano bidimensional.

Atendiendo a lo mencionado, durante el taller presentado en las 8vas. Jornadas de Educación Artística “Experiencias Emergentes”, se abordaron recursos tendientes a comprender dicho proceso y la posibilidad de elaborar este tipo de producciones tanto de forma digital como analógica bajo una aproximación intuitiva y lúdica tendiente a facilitar su comprensión.

Con el fin de ir cerrando este artículo, cabe aclarar dos cuestiones. La primera, que si no existe una correspondencia adecuada entre el tinte de la información con el del lente el contenido puede observarse borroso como si presentase un fantasma. La segunda, que este método, que desde la más temprana edad tanto nos ha cautivado, con el paso del tiempo, y principalmente tras el surgimiento de las películas a color, cayó en desuso porque terminaba por afectar la visualización de los colores oscureciendo los mismos, de allí que los lentes que vemos en los cines de hoy en

día no presenten color alguno y posean otros métodos de filtración. Pero dicho olvido fue sólo respecto a las producciones cinematográficas ya que, gracias a su bajo costo y facilidad de reproducción, cuál fénix, varias veces ha renacido en el mundo editorial, viendo ese resurgir una vez más desde la maraña de la propia web. La magia y su poder de fascinación siguen intactos, y estos lentes, los anaglíficos, los del rojo y el azul, pacientemente esperan a que vuelvas a usarlos (sabiendo que no podrás resistirte). ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALEXANDER, A. (S/F). Argentina a través de la sorprendente tercera dimensión. En *Hilario: Artes Letras Oficios*. Disponible en: [https://www.hilariobooks.com/blog-article.php?slug\\_es=argentina-a-traves-de-la-sorprendente-tercera-dimension&lang=en](https://www.hilariobooks.com/blog-article.php?slug_es=argentina-a-traves-de-la-sorprendente-tercera-dimension&lang=en)

GUERRA, D. (2024). El cuerpo del mundo en trescientas cajas. Los viajes estereoscópicos de Bernardo Croce (1910-1940), *Boletín de Arte* (N.º 20), e018, ISSN 2314-2502. Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23142502e018> <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa>

MARTÍN, S. Y OTROS (2004). Aplicación de los sistemas de visión estereoscópica en las enseñanzas técnicas. Universidad de Oviedo, Escuela de Ingenieros Técnicos Industriales de Gijón, Departamento de Construcción e Ingeniería de Fabricación, Área de Expresión Gráfica en la Ingeniería. Gijón. España. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/228779560\\_Aplicacion\\_de\\_los\\_sistemas\\_de\\_vision\\_estereoscopica\\_en\\_las\\_ensenanzas\\_tecnicas](https://www.researchgate.net/publication/228779560_Aplicacion_de_los_sistemas_de_vision_estereoscopica_en_las_ensenanzas_tecnicas)

PUPO PEÑA, L. (2011). *Sistema de visualización estereoscópica para el análisis de funciones visuales*. Tesis en opción al título de Máster en Informática Aplicada. Universidad de las Ciencias Informáticas, Centro de Informática Industrial. La Habana. Cuba. Disponible en: <https://repositorio.uci.cu/jspui/handle/ident/4638>

RAMÍREZ GARCÍA, N. (2008). *Sistema de visión estereoscópica basado en anaglifo para aplicaciones de realidad virtual*. Tesis en opción al título de Maestro en Ciencias en Tecnología de Cómputo. Instituto Politécnico Nacional, Centro de Innovación y Desarrollo, Tecnología en Cómputo. México D.F. México. Disponible en: <https://tesis.ipn.mx/jspui/bitstream/123456789/4028/1/Sistema%20de%20visi%C3%B3n%20estereosc%C3%B3pica%20basado%20en%20anaglifo%20para%20aplicaciones%20de%20realidad%20virtual.pdf>

# LA PERFORMANCE COMO MODO DE RESISTENCIA: UNA EXPERIENCIA VIVENCIAL

---

**FLORENCIA GIMÉNEZ**

***EPAV N°3031***

PALABRAS CLAVES:

PERFORMANCE, PALABRA, RESISTENCIA, CORPORALIDAD

La performance surge como práctica artística en los años sesenta como un lenguaje híbrido que propone el cuerpo como principal instrumento de comunicación y acción.

Al situarse en la frontera entre el arte y la vida, la performance también permite la exploración de cuestiones políticas, sociales y culturales a través de la experiencia física y emocional tanto propia como colectiva.

Sabemos entonces que una experiencia performática puede ser un potente modo de resistencia donde desafiar formas establecidas, subvertir narrativas hegemónicas y crear espacios para nuevas formas de subjetividad.

## **Una experiencia vivencial para explorar la performance**

Esta práctica se situó dentro de un formato de taller, donde nos permitimos compartir junto a otras corporalidades la experiencia de la performance.

La reflexión sobre el cuerpo, su relación con el espacio y los otros, así como la manera en que este se posiciona frente a lo normativo, fueron algunos de los aspectos centrales en la construcción de la experiencia vivencial.

Durante el desarrollo del taller, el proceso de descubrir y explorar el gesto se convierte en una experiencia emancipadora. Los participantes, al despojarse de las expectativas externas, encuentran en su corporalidad una forma de comunicación no verbal que permite denunciar, reclamar y resistir. La repetición de ciertos gestos, palabras pudiendo constituir metáforas poderosas.

Así, el cuerpo performático no solo actúa, sino que habla, grita y se revela a través del movimiento, la acción y la palabra.

En el contexto del taller, la corporalidad se explora como una herramienta de resistencia activa. A través de ejercicios de exploración corporal, los participantes son invitados a cuestionar la relación entre su cuerpo y el espacio que habitan, las interacciones con otros cuerpos y las normas que rigen esas interacciones.

## **Una resistencia compartida**

Cada participante fue invitado a explorar las posibilidades de su propio cuerpo como un espacio artístico de lucha, donde lo íntimo y lo

colectivo se entrelazaron en un acto performático que pudo transformar lo establecido.

La incorporación de la palabra tanto escrita como hablada, fue uno de los aspectos más profundos de la experiencia, como extensión del cuerpo en movimiento.

El ejercicio performático no se limitó a la expresión física, sino que también encontró en la palabra un vehículo para la resistencia.

Cada participante pudo escribir sobre su experiencia corporal. La palabra escrita se convirtió en un eco del cuerpo, en un reflejo de su lucha interna y externa, y al leerlo en voz alta, lo performativo se expandió más allá de lo visual, nutriéndose de la resonancia del lenguaje.

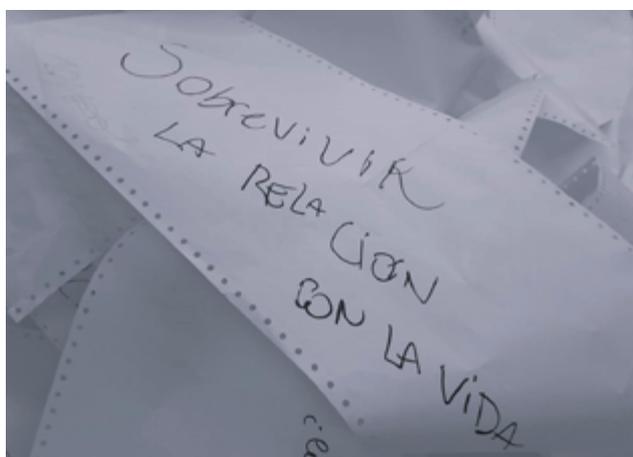
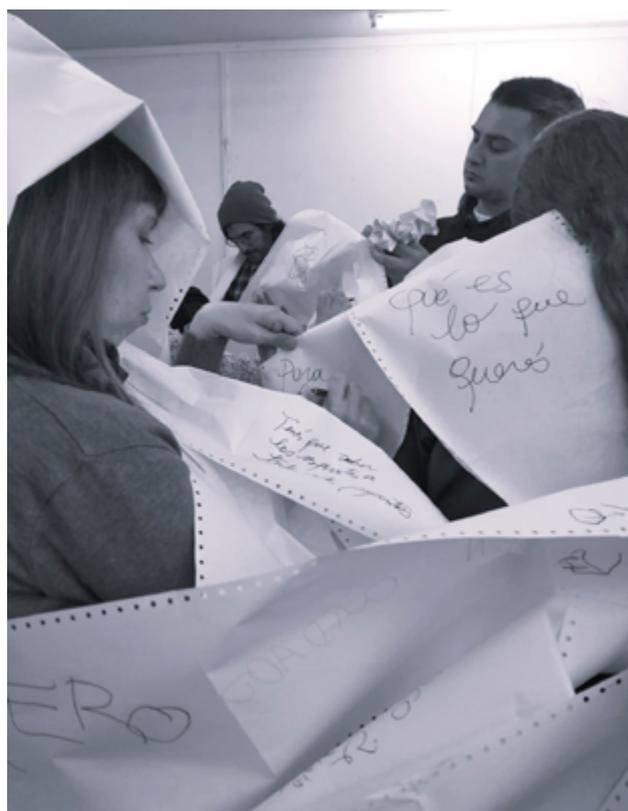
La voz hablada tomó una relevancia crucial, transformándose en un gesto sonoro que ocupaba el espacio con la misma intensidad que el cuerpo. La palabra, dicha desde lo íntimo y lo visceral, amplificó las fisuras de la resistencia, revelando las grietas emocionales y sociales que cargamos en nuestro andar cotidiano.

La corporalidad se vinculó así con el lenguaje, en una sinergia entre movimiento, palabra y acción.

Este cruce entre lo físico y la palabra llevó la experiencia performática a un nivel de vulnerabilidad si se quiere, donde las tensiones entre lo dicho y lo sucedido desafiaron la noción de lo privado y lo público.

Resignificamos lo que implica “resistir”: no solo desde el cuerpo, sino también desde la palabra que se visibiliza, se escribe, se comparte y se transforma.

La experiencia vivencial, fue un proceso que se extendió a todos los planos sensoriales, invitando a que los y las participantes habitaran sus propias resistencias, en cada palabra dicha y escrita. Lo performático se tornó así, una afirmación de presencia, de existir y de resistir. ■



# JARDINES FAMILIARES

---

**M. NAZARETH GIRALDI**

**MARIEL ZILLI**

**ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES “PROFESOR JUAN MANTOVANI” N° 3023**

PALABRAS CLAVES:

GESTOS VERDES, POÉTICAS, RIZOMA, GENEROSIDAD

“Un jardín es la mezcla de otros jardines”, dice e ilustra Decur en una viñeta y nos hace pensar en aquel rincón donde algo crece, en las **plantas** de otros, las plantas que nos regalaron o heredamos, las plantas de las madres, de las abuelas o de un vecino.

Las plantas nos trascienden en el **tiempo**, tejen **lazos**, son **esqueje**, **rizoma** y se multiplican como **gesto** de las **manos verdes**. Sin darnos cuenta, comenzamos a reproducirlas, fotografiarlas y compartirlas. Son un **punto** con la **memoria emotiva**, **herencia**, **sabiduría ancestral**, **conocimiento** que vamos transmitiendo por **transferencia**.

Este taller laboratorio, momento de **encuentro**, **territorio de cuidado/contención**... es una invitación a entretejer, repensar, escribir y plasmar el **vínculo** entre **arte y naturaleza** y la **memoria verde**.

**Habitar** nuestros jardines o viajar a través de los **recuerdos**, de los paisajes donde jugamos o nos escondimos, sus plantas, colores, texturas, olores... **Resignificar** nuestros **universos verdes** a partir de gestos exploratorios que habiliten otros acercamientos, nuevas miradas y registros gráficos, centrados en la belleza de lo **poético** y la **metáfora**.

## Invitación a un Picnic Taller

**Se necesita:**

Un mantel,

Registros fotográficos de plantas y jardines,

Elementos orgánicos recogidos de ellos,

Palabras sueltas, textos o fragmentos,

Tiempo,

Lazos,

Memoria emotiva,

Transferencia.

*¿Donde habitan o se atesoran nuestros registros amorosos del jardín?*

*¿Las plantas tienen mamá?*

*¿De dónde vienen las plantas que tenemos?*

*¿Cuáles son tus plantas más preciadas?*

*¿Qué historias familiares guardan?*

¿Cuántas personas habitan nuestros jardines?  
¿Cuáles son los íconos de nuestros jardines familiares?  
¿Podemos inventariar nuestro jardín?  
¿Es posible 'patrimoniar' o 'matrimoniar' las plantas?

### El jardín también es un lugar de resistencia

A modo de **Postales**: Ilustrar/ escribir/ recuperar, la **historia** y el vínculo que tenemos con los jardines familiares heredados y propios a partir de los gestos verdes, las fotografías, el archivo, bitácora y botánica personal. Este **caudal de afectos**, entramado o **tejido familiar** puede convertirse en árbol genealógico de plantas, mapa o constelación. A partir de él proponemos **“reencantar”** esos universos para **resonar en otros**, resistir a través de los buenos recuerdos y las acciones que dan vida en los jardines, porque un jardín da vida y a su vez guarda algo de las vidas de quienes lo habitaron.

El conjunto de postales que se reúnan formará una **Colección de Jardines Familiares**: haciendo florecer, en el presente, la metáfora de un nuevo “jardín colectivo” hecho a partir de gajos de varios jardines. ■



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSIO, S. (2020). *La caja negra*. Rosario: Sudamérica Impresos.
- CAPOVILLA, P. H. ZINGERLING, M. S. (2020). *El piojito silbón*. Santa Fe: Editorial Mundo Zeta.
- DE LA PUENTE, V. CHERRY, T. (2020). *Universos vegetales*. Rosario: Imprenta Fervil.
- GONZÁLEZ, M. (2023). *Momentos contenidos*. Rosario.
- HAUDRICOURT, A. BARDET, M. (2019). *El cultivo de los gestos entre plantas, animales y humanos. Hacer mundos con gestos*. Buenos Aires: Editorial cactus.
- HUNDERTWASSER, F. (2019). *Manifiestos de Hundertwasser*. Buenos Aires: Imprenta Rescate.
- INCHAURZA, I. *Honguitos LGTBTIQ+*.
- LABOLLITA, E. (2000). *Rosas para aprender y disfrutar*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- LOWENSTEIN, M. (2022). *Plantas*. Buenos Aires: Humobooks.
- MAELITHA (2019). *Mi cuerpo un bosque*. Buenos Aires: Barro editora.
- MAIRET, E. (1916). *Introducción a tinturas vegetales*. Hammersmith.
- MARIPOSA CHINA. *Voy a sembrar un pedacito de alma a ver si germina*.
- MAZZA, V. (2018). *El lenguaje secreto de las plantas*. Rosario: Sudamérica Impresos.
- MOSCOVICH, C. REYES, M. DEMICHELIS, L. BERTOLINO, J. (2018). *Bestiario de las islas*. Santa Fe: Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral.
- RESTANY, P. (2003). PIERRE RESTANY. *El poder del arte. Hundertwasser. El pintor - rey con sus cinco pieles*. Köln: Taschen.
- SCHWARZMAN, L. ARIAS, D. (2016). *Así*. Córdoba: Ediciones De La Terraza.
- SEBA, A. (2015). *Gabinete de curiosidades naturales*. Köln: Taschen.
- SEDDON, G. (1994). *Guía de plantas de interior II*. Barcelona: Editorial Rombo.
- STIMOLO, M. *Espacio interior*. Colección libros de juguete.

# conversatorios

---

# **EL LEGADO ARTÍSTICO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS. UNA MIRADA AL CURRÍCULUM NULO, PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA PROVINCIA DE SANTA FE.**

---

**ROMINA LUJÁN CRAPARO (ISP 24, EPAV, EPCTV, UNR)  
GABRIEL CEPEDA**

PALABRAS CLAVES:  
CURRÍCULUM NULO, RESISTENCIA, CONTENIDO COLONIZADO,  
FORMACIÓN DE DOCENTES

## **Fundamentación.**

Este conversatorio nace de historias que los/as estudiantes del primer año del Profesorado de Artes Visuales con Orientación en Producción pudieron ir anudando con el concepto de currículum nulo trabajado en la materia Didáctica y Currículum. Parece casual pero no deja de ser una causalidad que quien acuña este concepto: Elliot Eisner (1964) haya sido un reconocido artista y profesor, con un sentido social del arte y con una gran preocupación por educar la visión en este campo. En consonancia las ideas de los/as estudiantes traen una visión de la experiencia educativa y artística.

Es así que con una mirada de su biografía escolar y del tránsito presente por el profesorado develan la hegemonía del arte occidental de cuna europea como contenido del currículo y la completa audiencia o tímida incursión del arte latinoamericano, con acento fundamental en las creaciones de los pueblos originarios.

Con esta propuesta tenemos la intención de compartir este cruce de ideas y conceptos con los demás actores de la producción y la educación artística con el fin de visibilizar la temática. Además, poder aportar a la compleja trama de la conversación curricular para movilizar y problematizar los fundamentos de esta nulidad como así también propiciar acciones para la introducción de contenidos contrahegemónicos, sobre todo en el ámbito de la formación docente.

## **Ejes.**

### **De la nulidad en el currículum según Eisner**

En el ámbito educativo, la concepción tradicional del currículo se ha visto desafiada por diversas corrientes pedagógicas que buscan una renovación constante en la forma en que se planifica y desarrolla la enseñanza. Una de estas visiones innovadoras es la propuesta por Elliot Eisner. Este autor

plantea que un currículum nulo no es la ausencia de contenido o metas educativas, sino más bien la apertura a la exploración, la experimentación y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de dejar espacio para la improvisación, la adaptación y la personalización de la instrucción, alejándose de la rigidez de los planes de estudio preestablecidos.

Eisner plantea la necesidad de resolver el problema que se origina en la antigua controversia entre pensamiento abstracto y experiencia. Su propuesta es adoptar una versión artística de los problemas, de carácter único e irreplicable en cuanto idea y experiencia y, al mismo tiempo, rescatar su carácter universal.

En este sentido, el currículum nulo promueve la diversidad de enfoques, la inclusión de las artes y las humanidades en la educación, y la consideración de las experiencias individuales de los estudiantes como elementos fundamentales en el proceso formativo. Se aleja de la homogeneidad y busca potenciar la singularidad de cada persona, reconociendo que el aprendizaje es un proceso complejo y multifacético que va más allá de la mera transmisión de conocimientos.

El concepto del currículum nulo según Eisner representa un enfoque innovador y transformador en la planificación educativa, que busca trascender las limitaciones de los modelos tradicionales y fomentar la creatividad, la diversidad y la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Invita a repensar la manera en que concebimos la educación, abriendo nuevas posibilidades para enriquecer la experiencia formativa y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes en un mundo en constante cambio y transformación.

### **Una mirada a los diseños curriculares de la Provincia de Santa Fe.**

Revisamos para este conversatorio los dos diseños curriculares a los cuales hacían referencia la biografía escolar y la experiencia educativa de los/as estudiantes con la intención de cotejar que esa nulidad no deviniera solamente de la vivencia curricular y de los condicionamientos que atraviesa la práctica de la enseñanza, sino que era efectiva en el currículum escrito.

Para este fin leímos detalladamente los contenidos mínimos de todos los espacios curriculares del Diseño Curricular del Profesorado de Artes Visuales con Orientación en Producción de la Provincia de Santa Fe Res. M. I. y C. N° 0293/2016 (POP) y de los espacios curriculares de la Orientación en Arte Visual del Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe Res. N° 202630/2014 (ESO) e identificamos donde aparecía el contenido “arte latinoamericano”.

Luego de analizar los contenidos mínimos confirmamos que en el POP este contenido aparece explícitamente sólo en dos espacios curriculares pertenecientes al campo de la formación específica: Problemática del arte argentino y latinoamericano, materia anual perteneciente al tercer año de la formación; y Proyecto de producción en el espacio, talleres distribuidos en varios años de la formación, pero no se encuentra en todos los sub-espacios. Esta indagación confirma como en el profesorado no es exactamente currículum nulo, pero, a decir de Alicia de Alba (2008) dentro de la negociación curricular denota claramente un lugar de resistencia.

A propósito de ello, tuvimos en el conversatorio la presencia de una de las encargadas del proceso de construcción del diseño y pudo confirmar que en el mismo se llevó adelante una disputa entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en ese momento. La cartera de cultura abonaba por la inclusión de contenidos decoloniales y no así educación, esto se resolvió sobre una posición dominante de las posturas más colonizadoras y eso se hace visible en el currículum escrito.

En el diseño de la ESO podemos encontrar mención a las “culturas latinoamericanas” en 3er año de la formación, o sea en el primer año del ciclo orientado o superior, pero con una particularidad: los contenidos connotan una relación siempre de tensión entre lo latinoamericano y lo europeo, a veces da la sensación al leerlos que no tuviesen identidad propia, historia propia anterior a la conquista de América. Para ello, citamos algunos ejemplos: Relación entre las culturas latinoamericanas. Aportes inmigratorios y culturas originarias. Influencia de Europa y EEUU en el arte argentino y latinoamericano. El carácter híbrido del arte actual. Confluencia de las culturas originarias latinoamericanas y migrantes. Podemos encontrar una secuencia de contenidos que muestra claramente la ruptura de la conquista: El arte en Santa Fe. El arte de los aborígenes. Esta revisión deja visualizar que el arte latinoamericano tendría una fuerte presencia desde el discurso europeo pero que las construcciones culturales de los pueblos originarios estarían ausentes en la formación artística y la construcción de identidad de nuestros jóvenes y adolescentes.

### **Una experiencia de vida desde el lenguaje artístico Chaná.**

Podemos empezar afirmando que la sociedad y los sistemas educativos están colonizados. Un docente de la educación informal dedicado a la cosmovi-

sión Chaná afirma: “yo quise estudiar lo que estoy enseñando ahora, pero esas carreras no existían. La educación informal fue mi lugar de formación. Tiene que haber un gran cambio de planificación en la incorporación pedagógica”.

En este sentido, podemos alertar que la incorporación en la Educación Primaria en la provincia de Santa Fe del espacio curricular “Tecnología” es lo más cercano que tenemos para la incorporación de los saberes de los pueblos originarios, de la cosmovisión Chaná y sus creaciones artísticas. Sin embargo, estos contenidos también aparecen fuertemente, a decir de Alicia de Alba (2008), en los intersticios curriculares: en aquellos espacios que dejan lugar a las resistencias. En Santa Fe la política educativa sindical ha ofrecido cursos a lo largo y a lo ancho de la provincia e incorporado contenidos decoloniales y particularmente de la Nación Chaná en muchos docentes, como así también encontramos en las instituciones o las direcciones de educación municipales propuestas que incorporan estos saberes, como por ejemplo la Escuela Municipal de Alfarería de la ciudad de Santa Fe.

El proyecto de visibilización de la lengua Chaná tiene ya una década y empieza a generar resonancias en la identidad de la sociedad. La relación con las escuelas primarias ha recuperado la historia identitaria de más de trescientas familias que hoy se reconocen Chaná y con ellas se ha ido revitalizando la lengua de la mano de don Blas Jaime, el último pasador de dicha lengua. Crear identidad subjetiva, pasar el legado para la sociedad que queremos formar es según Tadeu Da Silva el objetivo de los proyectos curriculares, por lo que la inclusión de estos saberes como contenidos es por demás de relevante.

En el presente se trabaja desde el conocimiento del docente de lo que tiene que dar, se enseña en el vacío del contexto histórico y cultural. Es entonces que se comienza por el contacto con la naturaleza con nuestro entorno, las propuestas didácticas que permiten tomar contacto con los “elementos del río”, con la colectividad: “pasamanos de ladrillos”, con “la cerámica como arte del fuego” y estas propuestas rompen con los formatos escolares tradicionales. Como encargado de estos proyectos, Gabriel dice: “Yo voy a las escuelas porque el docente no tiene de donde agarrarse, voy y les dejo toda la información. Los Chaná y todos nuestros antepasados son los primeros desaparecidos del sistema económico y político.” Estos proyectos no se circunscriben a Santa Fe, sino que también se realizaron en Chaco, La Pampa y Entre Ríos. El objetivo es recuperar historias, pero al mismo tiempo es difícil comunicar la inteligencia y la brillantez de una cultura

como la Chaná, ya que el relato colonizado la extinguió, la intentaron extinguir. Muchas veces se nombra como “la cerámica de los ribereños plásticos” o “los alfareros del litoral” lo que funciona como una forma de invisibilizar el origen de las producciones artísticas. Los problemas nuestros no son con los migrantes, son con los fundamentos de la colonia. Damos batallas en todos los lugares donde cristalizan los proyectos políticos y dentro del sistema educativo y del currículum como proyecto político pedagógico también.

### **Preguntas que cierran y vuelven a abrir.**

En la introducción esbozamos como objetivo de este conversatorio problematizar la formación docente, es por eso que concluimos dejando escritas preguntas que aparecieron en el conversatorio y que vuelven a abrir: ¿Qué otras técnicas artísticas originarias de nuestra región, aparte de la cerámica, se podrían incorporar al currículum de la escuela de artes visuales de Santa Fe?; ¿Cómo se puede llegar a estos conocimientos si no es a través de las instituciones educativas tradicionales? ¿Hay sentido en luchar en el campo de currículum tradicional, de lo escolar o sería mejor reconocer los trayectos informales?; Según su experiencia, sobre las similitudes y las diferencias entre las técnicas artísticas actuales y las de nuestros antepasados ¿Por qué es importante que no se pierdan?; ¿Cómo podemos contribuir desde nuestro lugar como futuros docentes a este legado, teniendo en cuenta que las nuevas generaciones están influidas por nuevos lenguajes?; Toda acción artística es política: ¿Se puede generar sentido crítico a través de la incorporación de nuevos/viejos legados y lenguajes artísticos? ¿Es el dolor, la marginalidad, el acontecer de las circunstancias sociales un desencadenante de acciones artísticas? ■

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DE ALBA, ALICIA (2008). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. Bs As. Miño y Dávila Editores.

EISNER, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona. Martínez Roca.

EISNER, E.W. (1991). *El ojo ilustrado. Indagación educativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Ed. Paidós.

TADEU DE SILVA, TOMAZ (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte. Auténtica Editorial.

*Diseño Curricular del Profesorado de Artes Visuales con Orientación en Producción de la Provincia de Santa Fe*. Res. M. I. y C. N° 0293/2016.

*Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe*. Res. N° 202630/2014

# **ARTIVISMOS AMBIENTALES: UN RECORRIDO POR LAS PROPUESTAS ARTÍSTICAS Y EDUCATIVAS DE MULTISECTORIAL HUMEDALES ROSARIO.**

---

**CINTIA CRESPO  
MARCELA NATALI  
ESTEFANIA VILLALBA  
PATRICIA CECILIA ÁLVAREZ FRASSON  
MAGALÍ AYELEN IMBERN**

PALABRAS CLAVES:  
AMBIENTALISMO, EDUCACIÓN, ARTE, COMUNIDAD.

El sábado 18 de Julio de 2020, época de pandemia, encierro, el infierno se podía ver en las islas frente a Rosario y otras localidades, el humo ya estaba pegado en las retinas, los pulmones, la piel y las plumas de todos los seres vivientes, de por aquí y de por allá. El humedal estaba siendo arrasado y toda la vida que habitaba en él. Sabíamos que los incendios eran y son intencionales, y no se actuaba desde el gobierno para frenarlos, entonces, nos convocamos boca a boca y cortamos el puente Rosario - Victoria, para subir a reclamar, con nuestras voces al grito y al canto, con pancartas y demás caudal artístico “Somos Humedal”.

Allí mismo nos unimos en asamblea, nos conformamos en comisiones; la de Arte era la más numerosa, y logrando, entre todas, una consigna en común “Ley de humedales ya”.

Los Tambores eran los primeros en llegar, con su percutir invitaban al encuentro, como diciendo... “Ya es hora”... “Vengan que necesitamos juntarnos”... “La salida es colectiva”. También por allí estaba la comisión de cuidados colectivos, les “Carpinches” que se encargaban de la seguridad vial, legal, sanitaria, entre otras. Y la comisión de Técnica, con la música y los micrófonos abiertos para las palabras y las canciones.

Entre las acciones artísticas como herramientas de lucha y resistencia del movimiento, podemos mencionar:

- Cruza el amor como un puente (video de Lahupan)
- Unión de las dos orillas (escenario con músicos, ritual de despedida de los kayaks, stencils, muraleada)
- Marcha viboreante
- Marcha del fuego
- Unión de las orillas
- Muraleadas en lugares estratégicos de la ciudad
- Pegatineadas
- Banderas barredoras pintadas a mano

- Diversidad de cartelería artesanal
- Festivales musicales en “El puente”, plaza San Martín, Parque de España, Monumento a la bandera
- Representaciones teatrales
- Fotografías y videos, flyers
- Máscaras, cabezudos, muñecos de diversos tamaños, vestuarios de los más variados
- Show, juegos y talleres de arte para las infancias y familias
  - Acciones conjuntas con el grupo Thigra (@Thigra) –performances–: “Tu fuego es cómplice” y “Cuánto vale un río”; desde la costanera, altura del Centro de Expresiones Contemporáneas (CEC), llevamos la tela hasta el edificio de la aduana
  - Muestra del pintor de las islas, Raúl Domínguez.

Es en virtud de todo este recorrido que decimos que...

Multisectorial Humedales es un cuerpo, un cuerpo devenido del acuerpamiento de sus células, que operan con una fuerza revolucionaria. Dichas células, sienten, accionan y se juntan en plena conciencia para defender de manera colectiva nuestros cuerpos y el territorio, por ancestralidad pero también por derecho; de entre el acuerpamiento y el derrumbe de un mundo en ruinas, nace el deseo, como el helecho que con su pulsión de vida se cuela de entre el cemento, para hacer emerger el mundo en el que queremos vivir.

Es un ave, que nace de entre las cenizas, que a veces construye hogares y otras se repliega para pasar el invierno, que sobrevuela, que trabaja en bandada, y que con los pies en esta tierra litoraleña construye una identidad desde la pertenencia territorial y con una perspectiva descolonizante y anti - especista, ya que entiende que todas las formas de vida son sagradas.

Inventa y crea la escena local, sin copiar modelos, toma un posicionamiento frente a las pedagogías de la violencia, con un proyecto basado en lo vincular, en la reciprocidad, en la producción de la comunidad.

La Multisectorial Humedales está “Loca”, “Loca” porque se revela y señala las actitudes patriarcales violentas, extractivas, de rapiña, interpela sobre lo que pasa, sobre lo nos pasa, y produce una vanguardia sin vanguardismo, a través de un lenguaje que le es propio, el lenguaje poético politizado, llamado Artivismo; donde no hay autoridad, ni autoría en lo vincular, social, en lo artístico, ya que tiene un planeo de horizontalidad, no hay apropiación, ni privatización, no hay representación, propone un arte relacional con

interacciones humanas en su contexto social, dando importancia a las redes y a los vínculos gestados desde políticas de la amistad.

Desde esta perspectiva te invitamos a pensar la construcción de un Mapa, de un Territorio, en un Cuerpo, de un Estado, de una Red, de un Proyecto, de una Casa Común, un Aula con las siguientes preguntas:

¿Qué es el artivismo?

¿Cuáles son las problemáticas ambientales que nos afectan cotidianamente?

¿Qué podemos hacer al respecto?

¿El aula es un espacio para pensar, hacer y expresarse sobre lo que nos afecta?

¿Qué intervenciones tensionan los límites entre arte y artivismo?

¿De qué manera se asume el arte como un medio de conexión y acción colectiva?

¿Qué tecnologías de Amistad-política se implementan para generar nuevos modos de operar en red en la escena del arte?

¿Qué nuevos imaginarios de la naturaleza son pensados desde una perspectiva feminista y queer?

¿Qué relatos antiespecistas se han desarrollado desde la comunidad artística en los últimos años?

¿Qué espacio ocuparemos? ¿Qué espacio nos quedará luego / a pesar del capitalismo ecocida?

¿Cómo aparece y se representa la dimensión de la violencia de los cuerpos? ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARES, P. Y RISLER J. (2013). *Iconoclasistas, Manual de mapeo colectivo*. Tinta Limón.

BUNTINX GUSTAVO (2006). El empoderamiento de lo local. (Ponencia leída en el foro Circuitos latinoamericanos / Circuitos internacionales, roles y perspectivas, organizado por la Feria de Arte de Buenos Aires). *Micromuseo* <https://micromuseo.org.pe/lecturas/el-empoderamiento-de-lo-local/>

SEGATO, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.

WECHSLER D. B. (2015). *Migraciones en el arte contemporáneo*. EDUNTREF.



# INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y AULA: UN NUEVO HORIZONTE EDUCATIVO

---

**LIC. GUILLERMO DELICIA  
DG MURIEL SANCHEZ  
EPAV N°3031**

PALABRAS CLAVES:  
INTELIGENCIA ARTIFICIAL, EDUCACIÓN, ARTE, DISEÑO GRÁFICO.

La Inteligencia Artificial (IA) está ganando terreno rápidamente, pero aún estamos en las primeras etapas de esta revolución tecnológica, que lleva a preguntarnos: ¿Cómo cambiará nuestras vidas? ¿Transformará nuestra forma de enseñar? ¿Qué ofrece y qué limita en el ámbito educativo? Estos interrogantes son especialmente relevantes cuando pensamos en el arte y su enseñanza en las aulas.

La IA está visiblemente redefiniendo cómo enseñamos y cómo aprendemos. Entendemos que, lejos de ser una moda pasajera, se trata de un cambio profundo en nuestra concepción de la creatividad y la expresión artística. Se ha colado en nuestro día a día (al punto de estar integrada en aplicaciones como WhatsApp), y su impacto en la educación artística es notable y requiere detenerse a pensar sus implicancias.

Dentro de los distintos tipos de IA que existen, los modelos generativos de IA son los que resultan de interés para el campo educativo, dado que permiten crear contenido original en diversos formatos, desafiando lo que entendemos por autoría y creatividad, al poder generar imágenes, textos y contenido multimedia en segundos. Ante esta realidad -ya presente en las aulas-, debemos reflexionar sobre algunos aspectos: ¿estamos ante una revolución educativa o frente a una amenaza para la expresión artística auténtica? ¿Puede la “creatividad por comando” (es decir, mediante la utilización de “*prompts*”) afectar el desarrollo de habilidades artísticas esenciales? ¿Qué podemos hacer como docentes?

Pasamos de desarrollar tecnologías para hacer nuestra vida más simple y poder dedicarnos a tareas humanas y profundas como el arte y la ciencia, a este nuevo escenario, en que utilizamos la IA para la creatividad, mientras nuestros días transcurren realizando tareas tediosas y repetitivas. El papel del educador artístico no es ajeno a esta realidad. Inevitablemente debe evolucionar y, en consecuencia, deberíamos poder guiar a los estudiantes en el uso crítico de estas herramientas. El desafío está en equilibrar el potencial de la IA (que ya es ineludible) con el fomento de habilidades humanas únicas como la empatía, el pensamiento crítico y la expresión personal. Es prioridad repensar cómo enseñamos: podríamos diseñar actividades que exploren intereses personales más allá de la simple generación de contenido; enfatizar el proceso creativo sobre el resultado final; y fomentar el análisis crítico de obras generadas por IA para desarrollar el juicio estético.

Nuestro objetivo como educadores debe ser formar artistas y diseñadores que no sólo dominen la tecnología, sino que también tengan la profundidad de pensamiento y la originalidad para crear obras que conecten con la experiencia humana. La IA en la educación artística no es el fin de la creatividad humana, sino el comienzo de una nueva era de expresión. El éxito dependerá de cómo adaptemos nuestros métodos de enseñanza, manteniendo siempre viva la chispa insustituible de la imaginación humana.

Es crucial mantener un diálogo abierto sobre el papel de las tecnologías en general en la educación artística, explorando sus posibilidades y límites, con el fin de enriquecer la experiencia educativa y fomentar la creatividad en todas sus formas. ■

# **EXPERIENCIAS DE TALLER DE ACOMPañAMIENTO ABIERTO A LA COMUNIDAD EN LA EPAV DE ROSARIO. HISTORIZACIÓN Y PRESENTE.**

---

**CONSTANZA SCELFO  
MARÍA EMMA SALAMONE**  
*EPAV N°3031*

## **Taller de acompañamiento-educación artística-nivel superior.**

Un poco de historia. Hacia fines del 2011, Ana, una profesora adscripta a la cátedra de Grabado con doble titulación, profesora de educación especial y de artes visuales, propone a los directivos de la escuela de artes visuales, la apertura de un taller abierto a la comunidad educativa para acompañar al estudiantado con la organización del estudio y consultas para exámenes. La propuesta de este taller se gesta, en un principio de modo propositivo, desde la avezada observación que realiza la profesora en Antonela y Juliana que cursaban todos los días el horario casi completo. Observa que, cuando en las fechas próximas a las entregas de trabajos prácticos finales, sumándose la preparación para rendir en las mesas de exámenes de noviembre-diciembre, se manifestaba cierta desorientación para estudiar de modo autónomo lo que requería mucho esfuerzo. Los espacios de apoyo pedagógico para evacuar dudas de modo personalizado escaseaban y en este contexto surge la propuesta.

De este modo, el equipo directivo evaluó y autorizó, con el Consejo Académico, la implementación del taller de acompañamiento con apoyo personalizado, en contratrurno y ad honorem a cargo de Ana. En el comienzo del año lectivo 2012 el equipo directivo de la escuela decidió reiterar este taller de acompañamiento solicitando, esta vez, la designación de horas cátedra con remuneración para apoyo pedagógico. Las mismas fueron autorizadas en ese periodo por el Ministerio de Innovación y Cultura<sup>1</sup> y el Ministerio de Educación para la continuidad del taller .

Los trámites administrativos de inscripción y de la elección de la carrera se concretaron con el acompañamiento familiar y desde un principio el equipo directivo realizó reuniones con los mismos. Uno de los primeros acuerdos, oral, consistió en que pudiesen realizar un recorrido y concluirlo de modo sistemático; es así que, se orientó a las estudiantes junto a sus familias para que cursaran la Tecnicatura en Artes Visuales. Esta forma de cursado se enmarcó dentro de las posibilidades que presenta el diseño de la Tecnicatura Superior en Artes Visuales Plan Decreto N° 730/04 que se pudo cursar por trayectos<sup>2</sup>, y la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10 “La educación artística en el sistema educativo nacional”<sup>3</sup>. Las estudiantes realizaron los cuatros años correspondientes de la Tecni-

catura Superior en Artes Visuales en los Trayectos del Área del Plano: Dibujo, Pintura y Grabado y del Área del Espacio: Escultura y Cerámica; finalizando sus trayectos estudiantiles en el año 2014. Por ser, el taller, un espacio de concertación operó como un *dispositivo* de decisiones pedagógicas e institucionales en respuesta a la garantía de la accesibilidad académica.

Es importante resaltar, que este taller, en sus inicios, se constituyó a tres años que la Argentina adhiriera a la *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad* Ley N° 26.378/2008 y acompañó a Antonella y Juliana hasta la finalización de sus trayectos y a otras y otros que no concluyeron; construyó preguntas y generó respuestas para dar curso a las inquietudes propias de la práctica docente; adquirió la corporeidad de un espacio cuando es habitado; dialogó con las dificultades de estudio intentando sumar los conocimientos específicos; generó puentes de apoyo y de acceso para la realidad estudiantil y evitó aquietamientos de maquillaje social; propuso junto a sus estudiantes posibilidades de autonomía personal,

crecimiento y apropiación del conocimiento artístico de las artes visuales; propició espacios de intercambio, con pares, profesores y en otros ámbitos, de las producciones artísticas. A más de una década de la implementación de este taller todas las personas a las que se entrevistó para dar a conocer el trabajo realizado en el taller volvieron a ponerse en situación y a repensar la labor realizada; es por estas buenas prácticas y por lo que simboliza en sí esta tamaña tarea que, la difusión y conocimiento de cómo lo hicieron nos compromete imperiosamente a ocuparnos y a no mirar para el costado, porque en ninguna dimensión es irrelevante la puerta que abrieron.

En el año 2016 esas horas de apoyo pedagógico mueren, caducan y se diluye el funcionamiento del taller, es decir desaparece. Esa puerta entreabierta es la que permite reconocer que aquel trabajo realizado era necesario nuevamente. Las horas destinadas al taller vuelven a retomarse a comienzos del año 2023 y son adjudicadas a la docente Constanza Scelfo quien se desempeñó en la anterior experiencia reemplazan-



do a Ana Chavez. La restitución de este espacio y taller de acompañamiento puso sobre la mesa el valor que representó el horizonte señalado por el taller de acompañamiento, y la práctica docente puesta en marcha, para su sostenimiento institucional y acompañamiento al estudiantado en su primera etapa de implementación y, por lo tanto, lo que en la actualidad significa recuperar el camino transitado y volver a reconstruirlo casi una década después. Implícitamente, la constitución, construcción y desarrollo de la forma que tomó el taller en sus orígenes deconstruyó la cosmovisión del sujeto estudiante respecto de los tiempos de aprendizaje y de las diferencias humanas, de las posibilidades de acceso y de las posibilidades de interacción con el conocimiento entre tantos y permitieron valorar, nuevamente, la puesta en práctica del taller.

Aquel taller del inicio es el puente tendido que actualmente transita y recoge el taller de acompañamiento de hoy, porque es abierto y no obligatorio, por eso el estudiantado concurre todo el año y otros en ocasiones concretas; además está dirigido a estudiantes de las tres carreras de la EPAV. Se realizan tareas de apoyo, como así también, la coordinación y armado de estrategias pedagógicas con docentes, equipo directivo y equipos externos de los estudiantes. En este espacio se abordan varias materias, aproximadamente dos o tres por cada estudiante, tanto teóricas como prácticas. A algunos estudiantes sólo se les hace un seguimiento y articulación con los equipos con quienes trabajan. Durante el apoyo se revisan conocimientos anteriores: lectura, comprensión de textos, escritura, aritmética, geometría, ciencias sociales, profundizando y articulándolos y/o cruzándolos con los nuevos conocimientos. También se acompaña en la cultura de la educación terciaria y autonomía estudiantil: asistencia, entrega de trabajos, ritmo de estudio, inscripción a mesas por mencionar algunos.

En este espacio de apoyo se busca la construcción de redes que posibiliten el desarrollo integral de nuestros estudiantes, afianzando la comunicación e intentando generar consensos entre los distintos actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes para acompañarlos en el cursado de sus trayectos y en el cumplimiento del estudio en el nivel superior. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### INSTRUMENTOS INTERNACIONALES

CONVENCIÓN sobre los Derechos de las personas con discapacidad Ley N° 26.378/2008

### LEYES Y DOCUMENTOS LEGALES

DECRETO N° 730 de 2004. Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe. Por medio del cual se expide el Diseño Curricular Tecnicatura Superior en Artes Visuales. 29 de abril de 2004.

RESOLUCIÓN N° 111 de 2010. Consejo Federal de Educación. "La educación artística en el sistema educativo nacional".

## NOTAS

[1] Actualmente Ministerio de Cultura.

[2] Si bien esto no está estipulado curricularmente, es algo que se podía realizar en SARH de la provincia de Santa Fe. Éste es un sistema informático integrado para toda la Administración Pública Provincial.

[3] Artículos 96 al 98.

*TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. NINGUNA PARTE DE ESTA PUBLICACIÓN PUEDE SER REPRODUCIDA O TRANSMITIDA POR NINGÚN MEDIO SIN EL PERMISO DE SUS AUTORES. LOS TEXTOS E IMÁGENES FUERON APORTADOS POR LOS AUTORES; EL CONTENIDO ES RESPONSABILIDAD DE LOS MISMOS, QUEDANDO LA ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES N°3031 EXENTA DE TODA RESPONSABILIDAD.*

## **AUTORIDADES**

Gobernador  
**Maximiliano Nicolás Pullaro**

Vicegobernadora  
**Gisela Scaglia**

Ministra de Cultura  
**Susana Estela Rueda**

Secretario de Gestión Cultural  
**Sebastián Luís Cáceres**

Subsecretario de Educación Artística  
**Martín Carlos Illia**

## **ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES N° 3031 "GENERAL MANUEL BELGRANO"**

Directora  
**Prof. Sandra Storani**

Regentes  
**Prof. Roxana Costa**  
**Prof. Marta Siri**

Jefaturas de áreas  
**Prof. Cecilia Ribecco**  
**Prof. María Emma Salamone**  
**Prof. Silvia Tomas**

**Profesorado de Artes Visuales**  
**Tecnicatura Superior en Artes Visuales**  
**Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual**

Alem 3084 - 1° Piso - Rosario  
Tel. (0341) 4728629

[www.artesvisualesrosario.com](http://www.artesvisualesrosario.com)  
[epavb.sfe.infed.edu.ar/sitio](http://epavb.sfe.infed.edu.ar/sitio)



ISBN 978-631-00-8928-7



9 786310 089287