

Conectar Igualdad: redes, representaciones y uso en los alumnos.

Maria Victoria Matozo Martinez.

Cita:

Maria Victoria Matozo Martinez (2019). *Conectar Igualdad: redes, representaciones y uso en los alumnos. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación,, 149-152.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/matozo/28>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p47x/pus>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XXXIX • 2019

Año XX. Vol 39. Agosto 2019. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

Quinta Edición Congreso Tendencias Escénicas
[Presente y futuro del Espectáculo]

V Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores
y Autoridades de Nivel Medio. 'Interfaces Palermo'



Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

Universidad de Palermo.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Mario Bravo 1050.
C1175ABT. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
www.palermo.edu
publicacionesdc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Coordinadora de la Publicación

Diana Divasto

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovsky

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano

Oscar Echevarría

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Consejo Asesor de la Facultad de Diseño y Comunicación

Débora Belmes
José María Doldán
Fernando Rolando

Textos en inglés

Diana Divasto

Textos en portugués

Julio Adrián Jara

Diseño

Fernanda Estrella
Constanza Togni

1° Edición.

Cantidad de ejemplares: 500
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Agosto 2019.

Impresión: Buschi

Ferré 2250/52 (C1437FUR)
Buenos Aires, Argentina.
ISSN 1668-1673

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación on line

Los contenidos de esta publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en: www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

latindex

La publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673) está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex. (Evaluación 1: Nivel superior de excelencia)

Prohibida la reproducción total o parcial de imágenes y textos. Se deja constancia que el contenido de los artículos es de absoluta responsabilidad de sus autores, quedando la Universidad de Palermo exenta de toda responsabilidad.

Comité Editorial

Lucia Acar. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Gonzalo Javier Alarcón Vital. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Fernando Alberto Alvarez Romero. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Colombia.
Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.
Christian Atance. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Verónica Barzola. Universidad de Palermo. Argentina.
Alberto Beckers Argomedeo. Universidad Santo Tomás. Chile.
Renato Antonio Bertao. Universidade Positivo. Brasil.
Allan Castelnuovo. Market Research Society. Reino Unido.
Jorge Manuel Castro Falero. Universidad de la Empresa. Uruguay.
Raúl Castro Zuñeda. Universidad de Palermo. Argentina.
Mario Rubén Dorochoesi Fernandois. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.
Adriana Inés Echeverría. Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina.
Jimena Mariana García Ascolani. Universidad Iberoamericana. Paraguay.
Marcelo Ghio. Instituto San Ignacio. Perú.
Clara Lucia Grisales Montoya. Academia Superior de Artes. Colombia.
Haenz Gutiérrez Quintana. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
José Korn Bruzzone. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Nora Angélica Morales Zaragoza. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Candelaria Moreno de las Casas. Instituto Toulouse Lautrec. Perú.
Patricia Núñez Alexandra Panta de Solórzano. Tecnológico Espíritu Santo. Ecuador.
Guido Olivares Salinas. Universidad de Playa Ancha. Chile.
Ana Beatriz Pereira de Andrade. UNESP Universidade Estadual Paulista. Brasil.
Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.
Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica. Brasil.
Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.
Elisabet Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luis Ahumada Hinostrero. Universidad Santo Tomás. Chile.
Débora Belmes. Universidad de Palermo. Argentina.
Marcelo Bianchi Bustos. Universidad de Palermo. Argentina.
Aarón José Caballero Quiroz. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Sandra Milena Castaño Rico. Universidad de Medellín. Colombia.
Roberto Céspedes. Universidad de Palermo. Argentina.
Carlos Cosentino. Universidad de Palermo. Argentina.
Ricardo Chelle Vargas. Universidad ORT. Uruguay.
José María Doldán. Universidad de Palermo. Argentina.
Susana Dueñas. Universidad Champagnat. Argentina.
Pablo Fontana. Instituto Superior de Diseño Aguas de La Cañada. Argentina.
Sandra Virginia Gómez Mañón. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.
Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Mauren Leni de Roque. Universidade Católica De Santos. Brasil.
María Patricia Lopera Calle. Tecnológico Pascual Bravo. Colombia.
Gloria Mercedes Múnera Álvarez. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Eduardo Naranjo Castillo. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
Miguel Alfonso Olivares Olivares. Universidad de Valparaíso. Chile.
Julio Enrique Putalláz. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
Carlos Ramírez Righi. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
Oscar Rivadeneira Herrera. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Julio Rojas Arriaza. Universidad de Playa Ancha. Chile.
Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.
Ignacio Urbina Polo. ProDiseño Escuela de Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.
Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.
Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

XXXIX • 2019

Año XX. Vol 39. Agosto 2019. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

Quinta Edición Congreso Tendencias Escénicas
[Presente y futuro del Espectáculo]

V Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores
y Autoridades de Nivel Medio. 'Interfaces Palermo'



Facultad de Diseño y Comunicación

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673) es una publicación semestral que se edita desde el año 2000 por el Centro de Estudios de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, reúne artículos realizados por el claustro docente y por académicos y profesionales invitados. La publicación se organiza en torno a las temáticas de las Jornadas de Reflexión Académica realizadas por la Facultad en forma consecutiva e ininterrumpida en forma anual desde 1993.

Los artículos analizan experiencias y realizan propuestas teórico-metodológicas sobre la relación enseñanza aprendizaje, la articulación del proceso de aprendizaje con la producción, creación e investigación, los perfiles de transferencia a la comunidad, las problemáticas de la práctica profesional y el campo laboral, y sobre la actualización teórica y curricular de las disciplinas del diseño, las comunicaciones y la creatividad.

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación fue incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex al ser evaluada con Nivel 1 (Nivel Superior de excelencia) por el Area de Publicaciones Científicas Caicyt-Conicet.

Todos los contenidos de la publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Esta edición XXXIX se encuentra organizada en dos grandes capítulos; en el primero se transcribe la segunda parte de las publicaciones enviadas a la Quinta Edición del Congreso de Tendencias Escénicas [Presente y futuro del Espectáculo] en Diseño y Comunicación de 2018 (de p. 11 a 101); y en el segundo capítulo se presentan los artículos pendientes de la V Edición del Congreso 'Interfaces' del 2017 (de p. 103 a 233)

Resúmenes

Español pp. 9-9
Inglés pp. 9-9
Portugués pp. 10-10
Síntesis de las instrucciones para autores pp. 10-10

**CAPÍTULO I:
V Edición del Congreso de Tendencias Escénicas**

**El trabajo del actor con los opuestos
complementarios en Eugenio Barba**

Diego Manarapp. 11 - 20

**O audiovisual na obra “Res[sus]citações
e outras formas Desangue” do grupo Midiactors**

Danilo Lucas Marcelino y Aline Mendes
de Oliveirapp. 21 - 23

La niña helada, crónica de una ópera contemporánea

Patricia Martínezpp. 23 - 26

Proyecto Tarjeta Postal

Darío López y Valeria Medinapp. 26 - 29

**Midiactors coletivo de mídia cênica e suas
encenações audiovisuais – aprendizado em processo**

Aline Mendes de Oliveirapp. 29 - 31

**Tendências Contemporâneas Brasileiras:
“Res[sus]citações e outras formas de sangue
e “Ela veio para ficar”, do grupo Midiactors,
da Universidade Federal de Ouro Preto**

Letícia Mendes de Oliveirapp. 32 - 35

La nueva comedia del arte.

Una cuestión de Género

Sergio Héctor Misuracapp. 36 - 39

**Historia del Teatro del Pueblo de la
ciudad de Buenos Aires**

Héctor Olibonipp. 39 - 45

**Usos de la oferta cultural estatal en sectores
populares: los públicos de la Casa de la
Cultura de la Villa 21-24. Presentación de
proyecto de tesis de maestría en Sociología
de la cultura y análisis cultural**

Aimé Panserapp. 45 - 48

**Ping-Pong: El teatro para visibilizar
la violencia de género**

Andrea Parra Morenopp. 48 - 50

**Credo Poético: un abordaje para
pensar las prácticas de la escena**

Carla Pessolanopp. 51 - 53

Es puro teatro

Gladys Pillapp. 54 - 58

**Mediação, expectativa e convívio: um
experimento com “Res[sus]citações”,
grupo Midiactors**

Rafael Rodrigues Carvalhopp. 58 - 61

Cuerpo - Máquina: vínculo en la acción

Nilda Rosembergpp. 61 - 65

El actor digital

Ayelén Rubiopp. 65 - 67

**Hacia una definición del Circo Contemporáneo.
Cuerpo, error y performance en las prácticas
artísticas de la posmodernidad**

Antonela Scattolinipp. 68 - 71

**El entrenamiento corporal del actor.
Acerca de la percepción del cuerpo y sus
posibilidades. Vínculos entre docencia
teatral y puesta en escena**

Nuria Schnellerpp. 71 - 74

El cuerpo de la dirección. Vínculo entre la dirección escénica y la dinámica actoral desde una perspectiva corporal María Fernanda Sosa y María Noelia Trentopp. 74 - 77	La práctica de la enseñanza con Tics: análisis de caso Heiland Claudia Mariel y Layana Ezequielpp. 124 - 128
Elementos de la Danza Movimiento Terapia para la Expresión Corporal Roberto Ariel Tamburrinipp. 78 - 83	La violencia y los procesos hegemónicos del poder y la sexualidad Gladys Inés Juárezpp. 129 - 131
El unipersonal: estrategia didáctica para la enseñanza del teatro en el aula Jhonnathan Josseph Velásquez Serranopp. 83 - 87	Las redes, el celu y el aula.Hablando el mismo idioma Valeria Lagna Fiettapp. 131 - 133
La escenografía teatral y los sistemas de producción Alicia Beatriz Vera , Miguel Ángel Nigro y Gabriela Carina Sciasciapp. 87 - 88	Formar en Competencias: ¿Qué necesitamos saber los docentes sobre Educación Sexual Integral? Marina Boero, Noelia López Lugones y Nicolás Medinapp. 133 - 138
La creación de un vestuario teatral sustentable Emma Yoriopp. 89 - 91	Los desafíos docentes en el ámbito universitario y su articulación con la escuela media Ángeles Marambio Avariapp. 138 - 140
Artefacto Cruza Puente: Trazos entre simbología andina y tecnologías contemporáneas Cristian Zapata Vásquezpp. 92 - 96	Experiencias de estrategias para modificar la estructura escolar tradicional. Entre la creación y el conservadurismo José Máximo, Fernando Cerviño y Mariela Bilykpp. 140 - 143
Construcción del ethos autoral en “La terquedad” de Rafael Spregelburd Análisis de la figura del Locutor-Dramaturgo y su posicionamiento enunciativo Mariano Zucchipp. 96 - 101	Artefactos. La artesanía y los objetos de la cultura popular resignificados Pablo Mastropasquapp. 143 - 149
CAPÍTULO II: V Edición del Congreso ‘Interfaces’ del 2017	Conectar Igualdad: redes, representaciones y uso en los alumnos María Victoria Matozo Martínezpp. 149 - 152
Dioramas: Hechos culturales de la vida cotidiana en el Shtetl Ariana Bekerman y Iris Schvartzpp. 103 - 105	El lenguaje no verbal como medio de comunicación entre los jóvenes Ana Sol Medranopp. 152 - 154
Creatividad como materia Hernán Bennettpp. 105 - 107	Si la historia la escribe Zamba... es otra historia Paula Cecilia Morellopp. 154 - 157
El valor educativo del humor Raúl Ademundo Calmelspp. 107 - 110	El profesor tutor en los CENS: Encuentros y tensiones María Sara Müllerpp. 157 - 160
InterAulas. Conectando aulas mediante puentes interinstitucionales Sandra Stella Amorena Ibañez, Juan Pablo Castro Bianchi y María Eugenia Perdomo Salgueiropp. 110 - 118	Aprender y enseñar en la tarea virtual dejando huellas. Mirada contemporánea hacia los trabajos colaborativos entre docentes Gisela Mariel Muñozpp. 160 - 165
El uso de celulares en clase: aportes desde la didáctica Analía Errobidartpp. 118 - 121	Trayectorias y saberes escolares pugnan hacia un cambio en el nuevo currículum de la escuela técnica María Andrea Niosipp. 165 - 169
Las neurociencias en el campo educativo y como potenciar la creatividad Antonella Mariángeles Galantipp. 122 - 124	B-avatech FAENA®: Un programa online antibullying escolar de diseño argentino que se mida con las necesidades específicas de Latinoamérica ya es posible Mercedes Susana Paglillapp. 169 - 171

Sembrando Cultura María Eugenia Perdomo Salgueiropp. 171 - 174	Prejuicios a la vuelta de la esquina Adriana Cohon Melella y Claudio F. Sprejerpp. 205 - 210
Experiencias de la práctica docente: Las Primeras Prácticas Docentes en la escuela rural Pérez Cristina, Baigorria Hugo Rolando, De la Torre Yanina Belén y Pérez Dib Carinapp. 174 - 178	Inteligencias múltiples y su relación con el uso de las TIC en el aula de clase Diana Marcela Taborda Cardonapp. 211 - 217
Storytelling: cómo aplicar algunas reglas básicas de la narrativa y lograr un buen spot sin dormir a nadie en el intento Jorge Alberto Pradellapp. 178 - 186	La mejor evaluación. Un proceso complejo y posible Verónica A. Tallaricopp. 218 - 220
Competencias docentes para procesos educativos con uso de las TIC. Aproximación a un perfil docente para la sociedad del conocimiento Marcos Requenapp. 186 - 197	Caleidoscopio Graciela Tayara, Nancy Fernández Parra, Marcelo McKenna y Gloria Candiottipp. 220 - 222
Incidencia de las redes sociales de Internet en la historiografía Héctor Augusto Rotavista Hernándezpp. 197 - 200	Encomio de la Creatividad. La creatividad al poder María Valeria Tuozzopp. 222 - 224
Holocausto y Genocidios en el siglo XX Alejandra Rotmanpp. 200 - 202	Trabajar en tecnología desde el arte y la cultura. Análisis desde las posibilidades de producción artísticas María Sol Vernierspp. 224 - 228
La palabra entre adicciones y violencia Jorgelina Valeria Segretinpp. 202 - 205	Los países de Sudamérica tienen marca Daniela Wegbraitpp. 228 - 233

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

Quinta Edición del Congreso de Tendencias Escénicas

[Presente y futuro del Espectáculo] en Diseño y Comunicación 2018 +

V Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del

Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' 2017

Año XX. Vol. 39. ISSN 1668-1673

Facultad de Diseño y Comunicación

Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina. 2019

Resumen / Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XXXIX

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación es una publicación académica de carácter periódico que reúne reflexiones, construcciones teóricas y descripciones de casos basados en experiencias pedagógicas significativas relacionadas con la enseñanza, el desarrollo de la creatividad, la innovación educativa, las TIC, el arte, la cultura y el diseño. Desde su primera edición en 2000, Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, se publica de manera semestral.

Esta edición Nº XXXIX (Agosto 2019) corresponde a la segunda parte de las publicaciones enviadas a la Quinta Edición del Congreso de Tendencias Escénicas [Presente y futuro del Espectáculo] en Diseño y Comunicación de 2018, y los artículos pendientes de la V Edición del Congreso 'Interfaces' del 2017.

Palabras clave

Aprendizaje - comunicación - comunicaciones aplicadas - curriculum por proyectos - diseño - diseño gráfico - didáctica - evaluación del aprendizaje - educación superior - medios de comunicación - métodos de enseñanza - motivación - nuevas tecnologías - pedagogía - publicidad - relaciones públicas - tecnología educativa - creatividad - innovación - TIC - Congreso Interfaces - Congreso de Tendencias Escénicas.

XXXIX Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2019). pp. 11 - 233. ISSN 1668-1673

Summary / Academic Reflection in Design and Communication XXXIX

Academic Reflection in Design and Communication is a periodic academic publication that brings together reflections, theoretical constructions and case descriptions based on significant pedagogical experiences related to teaching, the development of creativity, educational innovation, ICTs, art, culture and design. Since its first edition in 2000, Academic Reflection in Design and Communication has been published every six months.

This edition No. XXXIX (August 2019) corresponds to the second part of the publications sent to the Fifth Edition of the Congress of Scenic Trends [Present and Future of the Show] in Design and Communication of 2018, and pending articles of the V Edition of the Congress 'Interfaces' of 2017.

Keywords

Learning - communication - applied communications - curriculum for projects - design - graphic design - didactics - evaluation of learning - higher education - media - teaching methods - motivation - new technologies - pedagogy - publicity - public relations - educational technology - creativity - innovation - ICT - Congress Interfaces - Congress of Scenic Trends

XXXIX Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2019). pp. 11 - 233. ISSN 1668-1673

Resumo / Reflexão Acadêmica em Design e Comunicação XXXIX

Reflexão Acadêmica em Design e Comunicação é uma publicação acadêmica periódica que reúne reflexões, construções teóricas e descrições de casos baseados em experiências pedagógicas significativas relacionadas ao ensino, desenvolvimento da criatividade, inovação educacional, TIC, arte, Cultura e Design. Desde a sua primeira edição em 2000, a Reflexão Acadêmica em Design e Comunicação é publicada a cada seis meses. Esta edição nº XXXIX (agosto de 2019) corresponde à segunda parte das publicações enviadas para a 5ª edição do Congresso de Tendências Cênicas [Presente e Futuro da Mostra] em Design e Comunicação de 2018, e artigos pendentes da V Edição do Congresso 'Interfaces' de 2017.

Palavras chave

Aprendizagem - comunicação - comunicação aplicada - currículo para projetos - design - design gráfico - didática - avaliação da aprendizagem - ensino superior - meios de comunicação - métodos de ensino - motivação - novas tecnologias - pedagogia - publicidade - relações públicas - tecnologia educacional - criatividade - inovação - TIC - Interfaces do Congresso - Congresso de Tendências Cênicas

XXXIX Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2019). pp. 11 - 233. ISSN 1668-1673

Síntesis de las instrucciones para autores

Los autores interesados en publicar en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación, deberán enviar adicionalmente al ensayo, un abstract o resumen cuya extensión máxima no supere las 100 palabras en español, inglés y portugués que incluirá de 5 a 10 palabras clave. La extensión del ensayo completo no deberá superar las 10.000 palabras, deberá incluir títulos y subtítulos en negrita. Normas de citación APA. Bibliografía y notas en la sección final del ensayo. Deberá incluir también al final del documento el resumen del curriculum vitae del/los autores, la formación profesional, títulos, y actividad académica actual. Los ensayos o artículos que se reciben deben ser Originales.

Especificaciones generales de formato:

Formato del archivo: documento Word, en mayúscula y minúscula. Sin sangrías, ni efectos de texto o formatos especiales.

Autores: Pueden tener uno o más autores.

El artículo deberá incluir un resumen en español, inglés y portugués (100 palabras máximo) y de 5 a 10 palabras clave.

Imágenes: Se sugiere en el ensayo no incluir imágenes, cuadros, gráficos o fotografías innecesarias. Por el formato de la publicación se prefieren artículos sin imágenes.

Títulos y subtítulos: en negrita, en mayúscula y minúscula

Fuente: Times New Roman

Estilo de la Fuente: Normal

Tamaño: 12

Interlineado: Sencillo

Tamaño de la página: A4

Normas de citación APA: Bibliografía y notas: en la sección final del artículo. Se debe seguir las normas básicas del Manual de publicaciones de la American Psychological Association (3ª. ed.) (2010) México: El Manual Moderno. Puede consultarse en biblioteca de la Universidad de Palermo con referencia: R 808.027 PUB.

Para que un artículo sea publicado en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación (ISSN 1668-1673) debe transitar/recorrer un proceso de evaluación y aprobación. Este proceso es organizado por el Comité de Arbitraje y el Comité Editorial de las publicaciones académicas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Para la aceptación de originales se utiliza un sistema de evaluación anónima realizada por el Comité Editorial y el Comité de Arbitraje. El proceso de evaluación se realiza teniendo en cuenta los siguientes parámetros: Novedad de la temática, contribución académica, aporte a las disciplinas vinculadas al diseño y la comunicación, y ajuste a las normas de trabajos científicos.

Consultas y envío de ensayos: ddivas@palermo.edu

El trabajo del actor con los opuestos complementarios en Eugenio Barba

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Diego Manara (*)

Resumen: El análisis buscará, en primer lugar, estudiar algunas nociones filosóficas que consideran el problema de los opuestos, para luego indagar sus huellas en el cuerpo teórico de Eugenio Barba. A partir de los conceptos investigados, se analizará la utilidad que tiene para el actor el conocimiento de los opuestos complementarios y cómo intervienen en su labor creativa.

Palabras clave: Actuación – actor – técnica – filosofía – improvisación – dialéctica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 20]

Los opuestos son complementarios. Es la lección enseñada por la danza y el arte, es el pensamiento de sabios y científicos, el lema en el escudo de armas de Niels Bohr, el lema de nosotros, la gente que estudia las leyes ocultas de la acción física y los secretos pre expresivos del actor. (Eugenio Barba)

Opuestos complementarios: conceptos filosóficos

1. Dualismos

A lo largo de la historia del pensamiento humano han existido - y aún hoy perviven - distintos dualismos. Sistemas de pensamiento que postulan la existencia de dos términos claramente diferenciados, siendo en algunos casos, órdenes o categorías antagónicas, opuestas e irreconciliables. En el pensamiento dualista, la relación entre los opuestos no es tan importante como sí lo es su diferenciación. Así aparecen como pares de opuestos la materia y el espíritu, el cuerpo y el alma, lo bueno y lo malo. Estos pares de opuestos han sido fundamentales en la estructuración del pensamiento humano occidental. Uno de los primeros filósofos dualistas ha sido Platón. En su dualismo, lo ideal y espiritual se oponían a lo sensible y material, privilegiando claramente lo primero por sobre lo segundo. Las cosas que percibimos no constituyen la verdadera realidad: son sólo apariencias, reflejos, copias (Platón: 198 1b: 365). Así, sólo uno de los términos, en este caso lo espiritual, es valorado de manera positiva, en detrimento del otro.

En el siglo XVII, la filosofía cartesiana basó su visión de la naturaleza en una división fundamental: la res cogitans y la res extensa. El pensamiento enfrentado a su opuesto: la cosa no- pensante, poseedora de extensión. La esencia o naturaleza toda del espíritu consiste solo en pensar, mientras que la naturaleza de la materia consiste sólo en ser extensa. Por lo que, en su dualismo, como dos reinos separados e independientes, la extensión se opondrá al pensamiento, ya que no hay absolutamente nada de común entre ambos (Gutiérrez Sáenz, 1979: 106).

Estas proposiciones dualistas se han extendido también y aquí nos acercamos un poco más al campo teatral al estudio del hombre, dividiéndolo en dos términos opuestos. El ser humano fue escindido entonces en Cuerpo y Alma. Para Platón, el alma pertenecía al mundo espiritual de las ideas mientras que el cuerpo se asociaba con el mundo sensible y material. Incluso la concepción pla-

tónica del alma fue descrita mediante una imagen dual: el mito del carro alado (Platón, 1981a: 319). Asimismo, en el pensamiento de los primeros cristianos muy abundante en imágenes dualistas una de las dicotomías principales, más evidentes y fundamentales es la de cuerpo alma, de la cual se derivan muchas otras oposiciones. En estas dicotomías, una de las dos opciones siempre es la preferida y la considerada mejor; como perteneciente a una categoría más grande, como lo bueno o lo verdadero (San Agustín, 2000: 241). El hombre así, en la dicotomía alma cuerpo, ha sido asociado con solo uno de los dos términos, en detrimento del otro.

Pero nuevamente es en el pensamiento cartesiano donde la oposición entre alma y cuerpo es llevada a su máxima expresión, como dos términos que se niegan y excluyen recíprocamente (Hamelin, 1949: 284). La filosofía dualista de Descartes ejerció una gran influencia sobre el modo de pensar occidental, hasta el día de hoy. El racionalismo expresado en la frase *cogito ergo sum* "pienso, luego existo" llevó al hombre occidental a considerarse identificado con su mente, en lugar de hacerlo con la totalidad de su ser. La mente fue separada del cuerpo y se le asignó la tarea de controlarlo.

La dualidad cuerpo -mente, por supuesto, también alcanzó al ámbito del conocimiento teatral. La subvaloración del cuerpo implicó que las nociones de técnica corporal tampoco fueran tomadas seriamente en consideración. Recién a fines del siglo XIX y principios del XX se produjo en Occidente el debate sobre la cultura del cuerpo del bailarín y el actor (Magrau, 2008: 434).

2. Devenires y dialécticas

A diferencia del dualismo, donde los opuestos se niegan y excluyen mutuamente, las ideas de devenir venir a ser y dialéctica implican cierto dinamismo entre los dos extremos contrarios. Ambas nociones se relacionan con el movimiento y la posibilidad de pasar de un término a su opuesto.

Uno de los primeros problemas que se planteó el hombre fue explicar el principio primero del universo, lo que en sí conllevaba otras dos cuestiones. Por un lado, comprender la relación entre la unidad del mundo y la pluralidad de fenómenos de la naturaleza, y por otro, entender el vínculo existente entre la mutabilidad y la permanencia de las cosas. En ese contexto, el pensa-

miento de Heráclito postulaba que la unidad está formada por opuestos. Según él, estos elementos contrarios siempre están en estado de tensión dinámica, de manera que cualquier forma determinada es el resultado del equilibrio entre fuerzas opuestas. Según su principio del devenir, todo cambia, todo fluye, todo está en movimiento (Mondolfo, 2007: 365). El reposo y la estabilidad son un engaño de los sentidos. El cosmo brota a través de la pugna de opuestos y él mismo es la unidad escondida de estas oposiciones. En otras palabras, es el paso inevitable de un opuesto a su contrario lo que determina el flujo universal (ibídem, 374). La noción de devenir a diferencia del pensamiento dualista que separa los opuestos empuja a uno hacia el otro. De esta manera, lo inherente al ser es esta oposición dinámica, donde ninguno de los dos términos opuestos es más o menos valioso que el otro. Ambos son importantes.

Por su parte, el término *dialéctica* ha tomado distintos significados a lo largo de la historia de la filosofía. Nicola Abbagnano (1971) esboza cuatro conceptos principales de dialéctica, de los cuales el cuarto es el que actualmente está más difundido en filosofía y es al que se le hacen más frecuentes referencias en el lenguaje común. Este significado aparece con el idealismo alemán de Fichte y Hegel. La lógica de Hegel se basa en el enlace dialéctico de conceptos contradictorios y su resolución en un tercer término. Las cosas son contradictorias en sí mismas. La identidad es la determinación de lo simple inmediato y estático, mientras que la contradicción es la raíz de todo movimiento, el principio de todo automovimiento y, solamente aquello que encierra una contradicción se mueve. Así, una cosa es ella misma y no lo es, porque todo cambia y se transforma en otra cosa. Según Hegel, toda la realidad está dialécticamente en movimiento. Y la realidad, en cuanto dialéctica, está pues regida y movida por la contradicción, constituida como oposición de contrarios (Durant, 1978: 338).

3. Opuestos complementarios

Como hemos visto, las nociones de devenir y dialéctica acercan a los términos contrarios manteniéndolos diferenciados. Ahora analizaremos cómo el principio de Polaridad intenta resolver las antinomias reconciliando a los opuestos como dos polos extremos pertenecientes al mismo género. La polaridad es uno de los siete principios enumerados en el Kybalión donde se resumen las enseñanzas de la antigua filosofía hermética, y sostiene que todas las cosas son duales, con su par de opuestos. Explica que hay dos polos en cada cosa y que los opuestos son en realidad idénticos en naturaleza, y su diferencia consiste, simplemente, en una variación de grado (Tres Iniciados, 2007: 25). Por lo tanto, allí donde hallemos algo, también hallaremos su opuesto: es decir, a ambos polos. Calor y frío, como opuestos, realmente son la misma cosa, son temperatura, y la diferencia consiste, sencillamente, en distintos grados de esa temperatura. La imposibilidad de pensar en dónde termina el calor y ha empezado el frío se emparenta más con la idea de gradualidad que con la de oposición. ¿En qué punto termina la oscuridad y empieza la luz? En luz/oscuridad encontramos también manifestación de este principio, ya que ambas cosas no son sino la misma, y la diferencia

es causada por el diverso grado entre ambos polos del fenómeno visual.

Otro principio de Polaridad es el desarrollado por Friedrich Schelling. Para Schelling, la polaridad, definida como identidad en la duplicidad o duplicidad en la identidad, se encuentra en la gravitación, el magnetismo, la electricidad, la afinidad química y hasta en la sensibilidad animal y humana (Colomer, 1995: 102). La variedad y las diferencias de cuerpos resultan de la diversidad de combinaciones posibles entre dos fuerzas de signo contrario. Atracción y repulsión constituyen los dos factores opuestos dinámicamente entre sí sobre los que se basa la existencia y el movimiento del mundo (Schelling, 1985: 22).

Mientras que la filosofía occidental se debate entre espíritu y materia, sujeto y objeto, siempre colocando a dos elementos absolutos y opuestos que se confrontan entre sí, y tratando de determinar cuál es el correcto o el incorrecto, el verdadero o el falso, el pensamiento oriental tiende a considerar a los opuestos como complementarios no absolutos, ya que ambos forman parte de un todo y se interrelacionan entre sí, afectándose recíprocamente, por lo que ninguno de ellos es absoluto. Las principales filosofías del Oriente coinciden en la creencia de una relación armoniosa entre el hombre y el cosmos, donde ambos poseen una esencia común. Todas las cosas específicas y los sucesos particulares percibidos por los sentidos están conectados e interrelacionados, y no son sino diferentes aspectos o manifestaciones de una misma realidad última. Es el concepto del continuo indiferenciado donde son reducidas todas las entidades individuales.

Esta tendencia al monismo le ha permitido al pensamiento oriental superar las dificultades filosóficas del dualismo entre alma y cuerpo. La unidad de este monismo comprende lo que es y lo que no es. Las filosofías orientales insisten en que las cosas son tanto por sí mismas como por su relación a otras, y que el universo es igualmente Uno y Múltiple (Chan, Conger, Takakusu, Suzuki y Sakamaki, 1954: 44).

En el hinduismo, por ejemplo, observamos la existencia de la escuela *awaita ved nta*, que afirma la verdad suprema de la no dualidad de la realidad. Entre cada una de las almas individuales *atma* y lo *Absoluto*, el alma universal *brahman* que es el principio impersonal que sostiene todo el universo, existe una relación de identidad (ibídem, 52). Brahman es la única realidad. No hay dualismo entre el mundo material y espiritual y, menos aún, entre alma y cuerpo. Es la influencia de la ilusión *maia* que hace creer a cada alma que es un cuerpo y que está separada de Brahman y que es diferente de él.

Por otro lado, en la filosofía budista uno de los principios fundamentales es el de la identificación recíproca. Este principio significa la identificación sintética de dos ideas opuestas, como la aleación de dos metales, así la diversidad también se convierte en unidad:

Ideas tales como la de ver el nómeno en el fenómeno, ver el movimiento como calma o la calma como movimiento, identificar la acción y la inacción, la pureza y la impureza, la perfección y la imperfección, lo uno y lo múltiple, lo particular y lo general, permanencia e impermanencia, son alcanzables por

medio de esta teoría. Es una de las ideas más importantes [...] para una clara comprensión de la doctrina budista. (ibídem, 151)

El budismo zen también sostiene la identificación de dos ideas contrarias, basada en la identidad entre ser y no ser:

Zen no enseña la absorción, la identificación o la unión, porque todas estas ideas se derivan de una concepción dualística de vida y mundo. En Zen hay una integridad de las cosas que rehusa ser analizada o separada en antítesis de cualquier especie. (ibídem, 196)

En lugar de empezar con dualismo o pluralismo para llegar a una identificación o unificación, el budismo zen intenta directamente mantenerse en un mundo de talidad. Lo que se busca es la experiencia absoluta del mundo como tal y en cuanto tal. Mediante la meditación profunda se desarrollan formulaciones basadas en la paradoja o el oxímoron, que promueven despojarse del pensamiento racional para experimentar la verdad elevada.

El budismo también profesa la *vía media*, que es el camino de la moderación, por el cual Gautama Buda llegó al nirvana y que supone la huida de los extremos (ibídem, 192), Doctrina similar a la armonía central del Confucianismo. Las enseñanzas de Confucio se centran en la ética de una buena conducta en la vida, entendida como la moderación en todo.

También puede entenderse esa *vía media* en el sentido de un principio universal. Es lo que postula el taoísmo. El principio cosmológico y ontológico de todas las cosas es el Tao: concepto de unidad absoluta y al mismo tiempo mutable, que conforma la realidad suprema. El *tao* es la unidad primigenia que no puede ser expresada ni comprendida por el pensamiento humano. Lao Tsé concibe al Tao tanto como lo que es como lo que no es, es el fundamento de todas las cosas y está en todas las cosas (ibídem, 101).

En el *Tao Te King* se explica que “todas las cosas poseen *yin* (principio pasivo o femenino) y contienen yang (principio activo o masculino), y la mezcla con la fuerza vital (*ch'i*) produce la armonía” (ibídem, 81). Este punto es desarrollado por *Chuang Tsé* hasta convertirse en una teoría de la complementariedad de los contrarios. Es la teoría de *yin y yang* o de los principios universales pasivo/femenino y activo/masculino. Se trata de dos fuerzas opuestas en conflicto permanente una con la otra, conduciendo así a la contradicción y el cambio perpetuos. Sin embargo, estos opuestos no implican una conflictividad absoluta sino relativa, dada la posibilidad de que uno pueda tornarse en el otro y viceversa. Esta doctrina sostiene que todo lo que sucede en el universo es resultado de la interacción de ambos principios universales. Son los cambios cíclicos entre *yin y yang* los que mueven el universo y los que permiten armonizar la naturaleza y la vida del hombre. Por el contrario, el estancamiento en una sola forma solo atraería la desarmonía.

Cabe aclarar que la teoría de *yin y yang* no es de modo alguno dualista porque estas dos fuerzas no son sino diferentes aspectos de una única realidad que las

contiene: *tao*. Nada es completamente *yin* ni completamente *yang*. Además, ambos términos poseen una relación de interdependencia: no pueden existir el uno sin el otro. Así, como el día no puede existir sin la noche, “*Yang* no puede existir por sí mismo: sólo puede existir cuando se alfa con *yin*. De parecida manera, *yin* no puede manifestarse solo; únicamente lo puede hacer cuando se acompaña de *yang* (ibídem, 110). Al mismo tiempo, toda fuerza *yin* tiene su aspecto *yang* y viceversa. Si observamos el símbolo *Taiji*, que caracteriza la dinámica *yin y yang*, notaremos la existencia, dentro de la mitad blanca, de un punto negro y, dentro de la mitad negra, un punto blanco. Se representa así la idea de que ambos polos pueden subdividirse a su vez en *yin y yang*. Según esta idea entonces, cada ser posee un complemento del que depende para su existencia y que a su vez existe dentro de sí mismo. Se deduce que nada existe en estado puro ni tampoco en absoluta quietud, sino en una continua transformación.

Esta noción de dos polos opuestos y de la perpetuidad del cambio es frecuente en el pensamiento chino a través de su historia. Ya estaba presente en el I Ching, cuyos hexagramas suponen un universo regido por los cambios cíclicos y la relación dialéctica entre opuestos: “Las líneas continuas representaban una fuerza originaria luminosa y ‘masculina’ (Yang), y las líneas rectas quebradas una fuerza oscura y ‘femenina’ (Yin)” (Bauer, 2009: 53). El libro de las mutaciones indica cómo se generan los cambios a partir de la comprensión de la relación que existe entre los acontecimientos (ibídem, 54). En el I Ching toda situación contiene el principio contrario al del signo que lo rige, siendo esta complementariedad la que conduce a un nuevo estado de cosas (Chan et al., 1954: 96).

Eugenio Barba: conceptos teatrales

1. Barba y Grotowski

El encuentro con Jerzy Grotowski fue uno de los hitos fundantes en la trayectoria de Barba (Sabater, 2008: 1). Desde una perspectiva historiográfica, Grotowski y Barba se encuentran en el punto de llegada de una tradición de directores pedagogos, que se inicia con Stanislavski y que marca el siglo XX teatral (De Marinis, 2004: 14). En varias oportunidades, el mismo Barba suele referirse a estos directores como sus antepasados, en una genealogía teatral de la que él mismo se siente heredero.

Además de heredero de Grotowski, Barba también ha sido fundamental en la divulgación de su teatro en los años sesenta gracias a la publicación de *En busca de un teatro perdido* y *Hacia un teatro pobre*, donde se desarrollan las ideas teatrales del maestro polaco:

“Reconozco en Jerzy Grotowski a mi Maestro. Y sin embargo, no me siento ni su alumno ni su secuaz. Sus preguntas se han vuelto las mías. Mis respuestas son cada vez más diferentes de las suyas” (Barba, 2004: 212).

Pues entonces, para comprender el pensamiento teatral de Eugenio Barba, no deben dejar de considerarse algunas de esas preguntas que fueron de Grotowski, aunque las respuestas de ambos luego difieran entre sí. De las enseñanzas que Eugenio Barba suele rescatar de su experiencia como asistente de dirección de Grotowski en el período entre 1961 y 1964, aquí destacaremos aquellas

que se relacionan con la noción de los opuestos complementarios.

En el opúsculo titulado *La posibilidad del teatro*, leído por Barba apenas llegado a Opole, Ludwik Flaszen y Grotowski exponían algunos puntos de su visión teatral. Allí ya hablaban de una dialéctica de apoteosis e irrisión. Esta dialéctica sería el modo en el cual, tanto el conjunto de los actores como el conjunto de los espectadores, tomarían conciencia del arquetipo. Estos mitos y arquetipos, que se relacionaban directamente con el inconsciente colectivo, recibían por parte de Grotowski un tratamiento transgresor y dialéctico (De Marinis, 2004: 34). Este procedimiento consistía en la construcción de contrastes grotescos que profanaban las altas/nobles ideas que el arquetipo implicaba, a través del juego y recursos teatrales bajos/viles. A fin de destacar la relación entre ritual y divertimento, Grotowski trataba los textos clásicos “con una especie de cinismo y al mismo tiempo con reconocimiento y solemnidad” (Castaño, 2011: 46). Luego, Barba presenciaría el hecho concreto de la dialéctica de apoteosis e irrisión, no ya como teoría abstracta sino directamente como espectador en el espectáculo *Kordian*. Y observaría, por ejemplo, el uso combinado de blasfemias y letanías. Esta síntesis de elementos laicos y religiosos que despertaba entre los espectadores polacos resonancias ambiguas y contrastantes constituía una de las premisas técnico-teatrales de Grotowski en esos años. Por lo tanto, la intención no era meramente reconstruir el arquetipo de manera literal, pero tampoco rechazarlo. Sostenía Barba, 1965, que era “necesario crear una tensión sino, adaptar un procedimiento de rechazo y de aceptación, exactamente una dialéctica de escarnio y apoteosis” (citado en Carol Müller, 2007: 59). Si bien el uso del término dialéctica para referirse a este procedimiento teatral puede remitir a un movimiento tesis *antítesis* síntesis, aquí lo que parece existir es la identidad entre dos ideas opuestas y contrastantes. O al menos, la búsqueda de esa identidad. Una identidad similar a la identificación recíproca postulada por algunas corrientes budistas. De hecho, Barba (2000: 53) relaciona la dialéctica de apoteosis e irrisión con el pensamiento budista del que Grotowski era gran conocedor y en particular, con la escuela Madhyamika de Nagarjuna que predica la doctrina del Sunyata. Este procedimiento dialéctico donde se sintetizaban elementos opuestos y contrastantes también se producía desde el trabajo de los actores, quienes se servían de sus signos para despertar el arquetipo, mediante una lógica paradójica. Pero ¿en qué consistía exactamente esa lógica paradójica? Explica Barba (2000: 44) que se trataba de la coherencia orgánica fundada en la disciplina física y psíquica de la técnica. La técnica era, por lo tanto, lo que daría coherencia a la actuación, uniendo la dualidad cuerpo mente del actor:

en la raíz de la pregunta fundamental Grotowski levantó un tótem: la técnica [...] La técnica era lapremisa para una unión difícil, incluso precaria, de aquello que en la vida cotidiana está dividido: el cuerpo y la mente, la palabra y el pensamiento, la intención y la acción. (Barba, 2004: 213)

Como en la paradoja, la técnica busca reconciliar los polos opuestos. Durante esa época, Grotowski desarrolló diferentes ejercicios, que paulatinamente fueron desprendiéndose de los ensayos y de las necesidades particulares de los espectáculos para ir ocupando mayor tiempo y dedicación. No eran ejercicios meramente acrobáticos o físicos, sino que se trataba de ejercicios psicofísicos que buscaban el trabajo conjunto del cuerpo y de la mente (Ruiz, 2008: 379). En algunos casos, este training consistía en ejercitar de forma concreta sobre direcciones o sentidos opuestos. Grotowski (1970: 102) describe así a los ejercicios plásticos:

Su principio fundamental es el estudio de los vectores opuestos. Es particularmente importante el estudio de los vectores de los movimientos contrastantes (la mano hace movimientos circulares en una dirección y el codo en la dirección opuesta) y en imágenes contrastadas (las manos aceptan mientras los pies rechazan).

Barba (2005a: 230) resalta la importancia que tenía para Grotowski el trabajo con los opuestos: “en la práctica se encarnizaba sobre el oxymoron, sobre la presencia simultánea de los opuestos, sobre las contradicciones en términos, encarnadas en el cuerpo del actor”. En el desarrollo de estos ejercicios fue fundamental la influencia del teatro chino. Grotowski había estado en China en 1962 y había observado un contra impulso contrario y previo al impulso de la acción en sí:

Se había dado cuenta de que el actor chino inicia una acción en el sentido opuesto a la dirección que quiere lograr. Si él quiere ir hacia la izquierda da un paso a la derecha y luego va a la izquierda. Esta observación se había convertido en un instrumento de trabajo eficaz que habíamos bautizado *principio chino*. (Barba, 2000: 57)

En la dinámica contraimpulso - impulso del principio chino se observa un intento por lograr la complementariedad de los opuestos en la técnica del actor. Algo que Barba desarrollaría luego con la antropología teatral. Otro carácter paradójico de la técnica actoral desarrollada por Grotowski junto a Eugenio Barba, aparte de su condición psicofísica y de trabajo con los vectores opuestos, es lo que De Marinis (2005: 53-54) llama la *bidimensionalidad* de la acción escénica. Cuando en una entrevista de 1964, Barba pregunta a Grotowski “¿Cómo logra usted combinar la espontaneidad con la disciplina formal?”, el maestro polaco explica la necesidad de ciertos ejercicios para cada parte del cuerpo y concluye:

De cualquier manera, el principio decisivo sigue siendo el siguiente: mientras más nos preocupe lo que está escondido dentro de nosotros [...], más rígida debe ser la disciplina externa; es decir, la forma, la artificialidad, el ideograma, el signo. En eso consiste el principio general de la expresividad. (Grotowski, 1970: 34)

En otras palabras, lo que Grotowski había descubierto era la importancia de trabajar en forma simultánea con

los opuestos, de manera tal que cuanto más próximo se encontraba a uno de los términos, más se acercaba a su contrario: “Para Grotowski la espontaneidad y la disciplina son dos opuestos que no se excluyen, sino que se ayudan: la espontaneidad necesita de una disciplina, de un preciso diseño de acciones para ser expresada” (Ruiz, 2008: 377). De Marinis (2004) lo analiza así:

Recordemos otras importantes polaridades, entendidas como relaciones dialécticas indisolubles, es decir, como dos términos independientes entre sí pero indispensables ambos: por ejemplo espontaneidad versus precisión, o bien libertad versus precisión, despojamiento versus partitura, características todas indispensables para el actor. Efectivamente, el hecho de despojarse, de darse, de ofrecerse en una entrega total y sincera – Grotowski insiste especialmente en esto a partir del teatro pobre –, debe tener lugar siempre en el interior de un cuadro estructurado. La estructura impide que, tanto quien la produce como quien eventualmente asiste, caigan en el caos y en la confusión. La improvisación garantiza la espontaneidad, la libertad, la vitalidad pero, una vez más, la improvisación debe tener lugar dentro de un cuadro estructurado puesto que se trata siempre de una improvisación en la partitura, no de la partitura, se improvisa dentro de una estructura. La improvisación es fundamental porque garantiza la presencia integral de quien actúa en una performance, garantiza la espontaneidad aunque se trata de una espontaneidad de segundo grado, reconquistada. (pp. 52-53)

Después Grotowski cambiaría su forma de trabajo con los actores, evolucionando hacia otras fases. Pero Barba ya no estaría en Polonia.

2. Barba y el Odin Teatret

En 1964, Barba creó su propio teatro en Oslo, el Odin Teatret. Barba (1987: 345) ha destacado las características del dios para referirse también a su teatro: “estamos reunidos aquí, actores y público, para desenmascarar nuestro aspecto odiniano que se oculta en nuestra oscuridad, y para confrontarnos con él a la luz del día”. En tal sentido, Odín, como principal dios de la mitología escandinava, es poseedor de una mitología rica en dualidades, donde se combinan luz- oscuridad, vida- muerte, (Belmonte Carmona y Burgueño Gallego, 2003: 158-159). Ferdinando Taviani lo describe como “el dios de esta sabiduría que equilibra los polos y fuerzas opuestas, sabiduría entendida como tensión y no como la ilusoria negación del supuesto Mal” (Barba, 1987: 345). Junto a las dualidades y ambigüedades que conlleva el dios Odin, el teatro de Barba posee también otro emblema:

Es el blasón que Niels Bohr diseñó para sí cuando el Rey de Dinamarca lo nombró noble por sus méritos científicos. Eligió el símbolo chino del Yin y el Yang y lo rodeó con la frase en latín “Contraria sunt complementa. (Barba, 1998: 19)

Estas imágenes no sólo ilustran al Odin Teatret, sino que además identifican las líneas de trabajo que el teatro de

Eugenio Barba ha desarrollado durante años. Al comienzo, en el training actoral del Odin Teatret se observaba aún la herencia de Grotowski: la concepción de la técnica como una herramienta de trabajo psicofísica donde el actor improvisa dentro de una estructura (Barba, 2004: 28-29).

Una de las consignas que desarrolla Eugenio Barba en los primeros años del Odin Teatret se relaciona con la exigencia de una disciplina que paradójicamente libere al actor (Barba, 1987: 15). El training, en consecuencia, no consistía sólo en la forma fija del ejercicio sino también en la superación de esa forma fija. Así, una vez asimilados y dominados los ejercicios en forma precisa, cada actor buscaba individualmente personalizarlos según su propio ritmo:

Aprender cada ejercicio de manera fría, asimilarlo pacientemente a través de un largo trabajo, fundirlo con otros de forma que esto se convierta en una especie de gran ola éste es el camino que conduce al entrenamiento individual, modelado sobre su ritmo orgánico, sus necesidades, sus motivaciones. Dicho de otro modo, es necesario que el actor [...] disciplinase sus reacciones a través de las formas fijas de los ejercicios. (ibídem, 76)

Es en este ritmo orgánico, que difiere de un individuo a otro, donde reside la libertad que le permite al actor crear una justificación interna propia dentro de la estructura fija. De esta manera, el entrenamiento deja de ser la búsqueda de una destreza mera mente física o acrobática para convertirse en una actividad psicofísica. Lo mismo sucede con el entrenamiento vocal, donde es necesario primero aprender el texto de memoria para que el actor pueda olvidarse de tener que recordarlo y entonces poder trabajar con su voz de manera libre y de acuerdo a imágenes personales (ibídem, 100).

La comprensión de esta relación complementaria entre dos aparentes contrarios - como son la disciplina y la libertad - fue lograda por Barba después de algunos intentos fallidos. De hecho, en los primeros años del Odin, la incorporación al training de técnicas de teatro oriental llegó en algunos casos a frenar las reacciones orgánicas de los actores (ibídem, 99). Era, entonces, necesario encontrar un justo equilibrio, un término medio entre los dos extremos para así evitar caer, ya sea en la frialdad de formas impuestas desde el exterior o en el caos del desbordamiento físico. Porque el otro extremo en que el actor puede incurrir es el descontrol físico y emocional carente de forma. Un “derramamiento inerte de un magma emotivo” (Barba, 1987: 140) evitable sólo mediante el condicionamiento de la disciplina técnica. El entrenamiento del actor en el Odin contempla entonces la necesidad de repetición, personalización, virtuosismo y libertad. Entendidos cada uno, no como opuestos, sino como momentos complementarios de un proceso dialéctico:

Un largo trabajo, casi mecánico, repetitivo, poco “creativo”, conduce lentamente a un control, a un dominio, a un “saber”, a una técnica, a una superación de la técnica y entonces desemboca en una con-

dición de libertad de libre elección: poder decidir qué hacer y ser capaz de ejecutarlo inmediatamente, sin pensar, con todo su ser. (ibídem, 125)

Así, la disciplina en la precisión de los detalles que parece negar la espontaneidad del actor, por el contrario, lo libera.

El problema de la espontaneidad extiende la relación complementaria entre disciplina y libertad del training al trabajo actoral durante los ensayos y durante el espectáculo. En el entrenamiento, aún dentro de la estructura fija y disciplinada de los ejercicios, el actor es libre. En los ensayos, a medida que crece la construcción de una partitura fija, precisa y repetible, esa libertad se va limitando. Mientras que el espectáculo finalmente:

es una red minuciosamente anudada que debe infringirse, a fin de que se liberen, en un futuro imprevisto, fragmentos de nuestro pasado, de nuestras experiencias. Cada noche los actores combaten contra esa red. Cada noche tratan de fundir, de anular la rígida estructura de hierro en la cual se revelan [...] es lo que hace [...] del gesto rígidamente fijado por el actor, un gesto que cada noche parece reencontrar la fuerza de una acción improvisada. (ibídem, 264-265)

La cuestión reside entonces en reencontrar esa espontaneidad dentro de la estructura de las acciones. De Marinis (2005: 51-52) explica que la espontaneidad en el teatro de Eugenio Barba - al igual que en el de Grotowski - se trata de una espontaneidad recuperada de segundo grado. Es decir, que se trata de una espontaneidad que el actor alcanza luego de conseguir dominar la artificialidad de sus acciones físicas. El trabajo del actor por lo tanto debe ir hacia las dos direcciones en forma simultánea. Hacia la espontaneidad y hacia el control sobre sí mismo. Para ilustrar esta doble tarea actoral, Barba (1987) compara la improvisación con una travesía:

Es el viaje de una nave con sus etapas precisas, es la indicación de una ruta bien definida. Pero el modo en que transcurre el viaje, las bonanzas y las tempestades, los acontecimientos entre uno y otro puerto, todo esto no lo sabemos. Son ustedes quienes rellenan los vacíos, quienes los deciden. [...] Si no existe un punto de referencia, entonces todo es posible. Es decir: nada es posible. (pp. 156-157)

Estos dos momentos del trabajo creativo del actor deben estar perfectamente equilibrados y coexistir en plena armonía. Un trabajo frío y preciso del actor con sus acciones pero que necesariamente debe contener el calor de su universo emotivo y personal:

Dos momentos que también están presentes en el trabajo del actor: por una parte, un dejarse ir, un sentirse libre y seguro para decir y hacer incluso las cosas más extrañas, injustificadas, personales; por otra parte, un análisis meticuloso, una mirada de sargento que somete todo a un examen frío sin sentimiento, despiadado, que sólo tiene en cuenta los datos objetivos. Es en el equilibrio entre calor y frialdad, entre

ingenuidad y desencanto, entre “religión” y “ateísmo” donde el trabajo creativo del actor (del director, del grupo) se desarrolla. En el interior de cada uno de los trozos puede encontrarse la copresencia de estos dos momentos. (ibídem, 161)

Años más adelante, a partir de las sesiones de la ISTA, Barba observa la existencia de una sub partitura, que es paralela y simultánea al desarrollo de la partitura de acciones. Dentro de esta sub partitura que “está constituida por imágenes detalladas o reglas técnicas, por relatos y preguntas a sí mismo o ritmos, por modelos dinámicos o situaciones vividas o hipotéticas” (Barba, 2005a: 179) es donde el actor improvisa sin modificar la forma exterior de su diseño de acciones. De hecho, en 2005 las sesiones de la ISTA tuvieron como tema central el de la improvisación. Allí, se estudiaron las relaciones complementarias entre partitura e improvisación, donde una es la contracara de la otra. Las sesiones partieron de la premisa de que la dialéctica entre técnicas de improvisación y técnicas de memoria constituye la base de la vida escénica (Barba, 2005b).

3. Barba y la ISTA

En las sesiones de la ISTA, Barba ha reunido a maestros del teatro oriental y occidental, comparando los diversos métodos de trabajo a fin de encontrar el substrato común a todas las formas de representación teatral. En este contexto de transculturalidad y en el marco de la antropología teatral, analizaremos las elaboraciones teóricas de Eugenio Barba en relación con los opuestos complementarios.

Uno de los primeros postulados de la antropología teatral tiene que ver con la existencia de una técnica extra cotidiana, que se contrapone a una técnica cotidiana. El uso del cuerpo es sustancialmente distinto en la situación de representación que en la vida cotidiana. Esta distinción es definida por Barba como una oposición, con principios opuestos donde “las técnicas cotidianas del cuerpo se caracterizan en general por el principio del menor esfuerzo [...] Las técnicas extra cotidianas se basan, por el contrario, en el derroche de energía” (ibídem, 203). No se trata de mera diferenciación, sino de una relación dialéctica basada en la tensión del alejamiento entre la cotidianeidad y la extra cotidianeidad. Existe una distancia, donde ambas técnicas están alejadas pero sin llegar a ser extrañas entre sí: “podríamos decir que las técnicas extra cotidianas del cuerpo están en una relación [...] de tracción antagonista con las técnicas de uso cotidiano” (Barba, 1987: 211). El actor debe romper los estereotipos de lo cotidiano, aún antes de querer expresar algo de manera intencional. Se trata de un nivel pre-expresivo. La ruptura de los automatismos cotidianos no es aún un acto de expresión, pero sin ruptura no hay expresión. Sin este rompimiento, el cuerpo está “condenado a parecerse a sí mismo, a presentar y representarse sólo a sí mismo” (ibídem, 219). En consecuencia, para representar lo que no es o más de lo que es debe abandonar los automatismos de la vida cotidiana. Esta calidad energética, anterior a la intención expresiva, Barba (2005a: 25) también la denomina bios escénico, porque corresponde a un nivel biológico que abarca a

la totalidad de los actores de todos los tiempos, culturas y técnicas. Se trata pues de un cuerpo en vida obtenido mediante el uso de técnicas extra cotidianas, que se hallan en tensión dialéctica con aquellas que caracterizan el uso cotidiano del cuerpo.

Al hablar de técnicas extra cotidianas del cuerpo, parecería que Barba se refiere sólo a acciones físicas y no mentales. Cuando en realidad, el actor es considerado siempre como una unidad psico-física y el cuerpo-vida implica una dilatación de la energía del actor. Energía, cuya densidad semántica es, en varias oportunidades, explicada por Barba mediante vocablos de origen japonés o hindú. Uno de ellos, proveniente del teatro Nô, *eskihái*, y traduce energía como acuerdo profundo entre espíritu y cuerpo (Barba, 1987:226). Es decir, que, si bien se habla de un cuerpo dilatado, existe una correspondencia entre la dilatación corporal y la dilatación mental:

Se trabaja sobre las energías. Así como no existe una acción vocal que no sea al mismo tiempo acción física, tampoco existe una acción física que no sea también mental. Si existe un entrenamiento físico, debe existir un entrenamiento mental. Es necesario trabajar sobre el puente que une la orilla física y la orilla mental del proceso creativo [...] El “cuerpo dilatado” evoca su imagen opuesta y complementaria: “la mente dilatada. (Barba y Savarese, 2010: 55)

Cuando esta dilatación del cuerpo- mente del actor sucede, aparece lo que comúnmente llamamos la presencia del actor. Barba se sirve de una construcción verbal paradójica para referirse a esta presencia escénica: estar decidido. Esta expresión le permite superar la dicotomía cuerpo-mente, donde uno expresaría lo que el otro le ordena. Pensar al cuerpo como un instrumento del actor implica a la vez considerar la existencia de un instrumentador. Pero al estar decidido el actor se mantiene en su unidad y evita que su mente conduzca las acciones que su cuerpo ejecuta (Barba, 2005a: 57-60).

La inseparabilidad obvia de cuerpo -mente en el comportamiento cotidiano es algo que el actor debe reconstituir en su comportamiento extra cotidiano. No importa si el actor parte del diseño exterior de la acción o de la motivación interna de la acción. La energía mental, interior, invisible debe fusionarse con la energía material, corporal, visible para el espectador:

En ambos casos, el objetivo es la totalidad, el encuentro y la integración con el polo complementario que no se incluyó inicialmente: quienes empiezan con un “si mágico” o cualquier otro proceso mental, deben materializarlo en presencia perceptible sensorialmente para el espectador. Y quienes han adquirido un comportamiento aculturado deben integrar su universo mental-emocional. Una forma no es mejor que la otra (Barba, 1988: 292)

Barba observa que algunas tradiciones escénicas pueden diferir en el punto de partida, pero no tanto en su esencia. Sea cual sea el caso, el actor une a su comportamiento corporal una dimensión mental, formada por intenciones psicológicas, imágenes poéticas, lógicas emocio-

nales, asociaciones personales, subtextos, sub partituras, etc. De esta manera:

...toda acción es como un vestido con un forro. El forro, que habitualmente no se ve desde el exterior, es para el uso del actor. Algunos actores prefieren partir del forro, otros del vestido. No existe un dualismo vestido-forro. No es decisivo de dónde se parte. Al final el vestido y el forro deben ser una unidad: un cuerpo-mente. (Barba, 2005a: 179)

La totalidad del proceso creativo del actor está constituida por dos polos inseparables: los aspectos físico y mental. La precisión en los detalles de la partitura física, por un lado, y la elaboración de una sub partitura invisible antes los ojos del espectador, por el otro. Es pues trabajo del actor aprender a unir en forma recíproca y complementaria ambos polos, como as dos caras de una misma moneda. Al respecto, Barba enfatiza el trabajo del actor con los *sats*, ya que, al detenerse la acción, el pensamiento continúa internamente, permitiéndole evitar la separación entre pensamiento y acción física (ibídem, 95).

Uno de los principios constantes, recurrentes y transculturales que se enumeran en la antropología teatral se relaciona con la alteración del equilibrio corporal. El actor o bailarín desarrolla “un equilibrio de lujo, un equilibrio inútilmente complejo, aparentemente superfluo y que usa muchas energías” (Barba, 1987:187). Aun cuando uno intente permanecer inmóvil, el cuerpo humano realiza números o micro movimientos para repartir el peso entre las dos piernas, y mantener así la posición erecta. Este equilibrio puede ser modelado y amplificado para potenciar la presencia del actor. Barba observa que en el teatro oriental, así como en la danza clásica europea y en la pantomima de Èttiene Decroux, el actor -bailarín desarrolla un equilibrio precario o de lujo. Se trata de una técnica extra cotidiana en la que se busca de manera consciente y controlada deformar el equilibrio corporal. Estas técnicas son contrarias a las posiciones de equilibrio cotidiano que implican el mínimo esfuerzo (Barba y Savarese, 2010: 176). La finalidad de este particular equilibrio extra cotidiano es llevar al extremo las fuerzas opuestas que operan sobre el cuerpo. Por un lado, la fuerza de gravedad que da peso al cuerpo y, por otro lado, la fuerza contraria que utiliza el actor para erguirse y despegar del suelo.

Otro de los principios de la antropología teatral, que ha sido utilizado por distintos actores, en épocas y lugares distintos, se relaciona con la existencia de una tensión entre fuerzas opuestas en el cuerpo del actor. Esta coexistencia de oposiciones caracteriza la actuación a distintos niveles porque “donde hay oposición hay vida, una dialéctica física que el espectador percibe, incluso cuando no consigue descubrir las intenciones detrás de las tensiones que modelan las energías del actor” (Barba, 1987: 142). Esta ley es lo que Barba y Grotowski habían llamado principio chino en los años ‘60 y que luego el maestro italiano comprende como una regla que abarca todas las representaciones teatrales de Oriente. Así también se observa en el trabajo de Meyerhold, con su principio del rechazo u *otkaz*: toda acción es iniciada

en la dirección contraria a la que el actor se dirige. Es un principio de negación por el cual “el actor niega una acción inminente antes de llevarla a cabo, mediante la ejecución de su opuesto complementario” (Barba, 1985: 19) Junto al Odin Teatret, Eugenio Barba se servirá de la palabra escandinava *sats* para denominar al momento previo a la acción, al impulso retenido. En una de sus primeras definiciones del *sats*, Barba (1987) expresa la relación con el principio de la oposición:

El *sats* se caracteriza por una carga de energía que va en dirección opuesta al movimiento por realizar, como cuando se lleva el peso hacia abajo, antes de saltar, o se recogen las fuerzas llevando ligeramente el brazo hacia atrás, antes de dar un golpe hacia delante [...] encontrar el momento del *sats*, la oposición básica que, de acción en acción, caracteriza la dialéctica del bios, del organismo viviente. (p. 146)

Así pues a cada impulso le corresponde un contra impulso en la dirección contraria. A partir de las sesiones de la ISTA, Barba desarrolla aún más este principio de oposición. Utilizando la riqueza semántica de algunos vocablos utilizados por los maestros del teatro oriental, vincula a este principio con la capacidad de resistencia. Es decir, la capacidad de poner -oponer- algo que resista a otra cosa. Dos fuerzas opuestas actúan en forma simultánea en cada una de las acciones que el actor realiza. Por ejemplo, la acción de extender un brazo se realiza como si se resistiera a una fuerza que obliga a flexionarlo. Este trabajo de oposición donde una fuerza empuja a la acción y otra fuerza retiene, genera una amplificación de la presencia del actor ante los sentidos del espectador. Otro ejemplo de la tensión entre fuerzas opuestas, Barba lo encuentra en el mimo. Refiriéndose al trabajo de Èttienne Decroux, Barba (1993) se pregunta:

¿qué cosa es exactamente el “caminar en el lugar” sino una contradicción in terminis, o mejor una conjunción de opuestos? Caminas y no te mueves, avanzas permaneciendo sobre el mismo pedazo de suelo [...] El caminar en el lugar, en esencia, es la prueba de la enantiodromía, de la búsqueda de los contrarios en el teatro. (p. 243)

Esta búsqueda de los contrarios puede referirse a las oposiciones entre distintas partes del cuerpo, o a momentos sucesivos y contrarios dentro de la danza-actuación.

Hasta aquí, al hablar de energía, se ha mencionado su carácter extra cotidiano que dilata la presencia del actor, así como su condición psico-física.

La temperatura de la energía es otro de los aspectos que también desarrolla Eugenio Barba. En la energía de la actuación se percibe la existencia de dos polos: Anima y animus. La temperatura de la energía tiende a confundirse con la polaridad de los sexos, sin embargo “Anima y Animus indican una concordia discors, una interacción entre opuestos que recuerda a los polos de un campo magnético, a la tensión entre cuerpo y sombra. Sería arbitrario darles connotaciones sexuales” (Barba 2005a: 103). En esta concordancia discordante los polos de la energía, que poco tienen que ver con cualidades mascu-

linas o femeninas, se relacionan, en cambio, con el modo en que son ejecutadas las acciones. El polo llamado Animus tiene que ver con una actuación fuerte, vigorosa, agitada. En tanto que la energía Anima es una energía ligera, suave, delicada, gentil. No existe una energía propia de los hombres o propia de las mujeres. El cuerpo del actor/actriz al ser ficticio y no representarse meramente a sí mismo no es ni masculino ni femenino, es el cuerpo de la energía que decide representar. Es tarea de cada actor romper los estereotipos de comportamiento social hombre mujer y encontrar la tendencia individual de su propia energía. Incluso un personaje masculino puede ser actuado desde una energía suave y un personaje femenino mediante una energía fuerte. Es durante su iniciación en la profesión cuando el actor puede salvaguardar el doble perfil de su energía o, por el contrario, mantener sólo una tendencia unilateral y, de esta manera, reducir la cualidad de su energía a uno de sus polos (ibídem, 101). Sobre todo, en el nivel pre expresivo o durante el training el actor no debería tener en cuenta lo masculino ni lo femenino para así poder explorar y desarrollar la complementariedad bipolar de su energía (Barba, 2010: 354-355).

En la energía actoral, por lo tanto, anima y animus no son opuestos irreconciliables sino extremos separados por una gama de matices. Entre ambas energías existe una relación dinámica y es parte del trabajo del actor saber cómo dosificarla temperatura de su propia energía. Para ello es fundamental:

la presencia simultánea de Animus y Anima, la capacidad del actor de explorar la gama entre uno y otro polo, de mostrar el perfil dominante de su energía y revelar su doble: vigor y ternura, ímpetu y gracia, hielo y nieve, sol y llamas. (Barba, 2005a: 104-105).

Se entiende pues que el arte del actor consiste en ir alternando sucesivamente entre una energía fuerte y una energía suave. Sin embargo, dicho arte sólo alcanzará la excelencia cuando logre además la capacidad de expresar esas dos energías al mismo tiempo.

El trabajo del actor: consideraciones personales

Al recorrer el corpus teórico de Eugenio Barba, encontramos varios conceptos que se relacionan directamente con la noción de opuestos complementarios. Ahora, a la luz de los conceptos filosóficos desarrollados anteriormente, destacaremos la importancia que tienen para el trabajo del actor.

La palabra dialéctica es una de las primeras que aparece en los años de trabajo y aprendizaje de Barba junto a Grotowski. Como dijimos anteriormente, el uso del término dialéctica ha tenido diferentes acepciones a lo largo de la historia. En este caso el de la dialéctica de apoteosis e irrisión parece remitir más a la identidad o simultaneidad entre los opuestos que al movimiento por el cual se pasa de uno a otro. O al menos, a la búsqueda de esa identidad. Una identidad similar a la identificación recíproca postulada por algunas corrientes budistas, de las cuales tanto Barba como Grotowski tenían conocimiento (Magrau, 2008: 437).

Por otra parte, el Odin Teatret, ya desde la referencia al dios escandinavo y al blasón de Bohr, anuncia la importancia que han de tener el trabajo con los opuestos complementarios. En el análisis de la relación entre repetición y espontaneidad, vimos que no se trata de categorías puramente antagónicas, donde por un lado se pueda agrupar a los términos disciplina/precisión/detalles/partitura/estructura y por el otro, a la libertad/improvisación/espontaneidad/sub partitura. Dice Barba (2005a: 75) que tal contraposición expresa un desconocimiento del oficio del actor. Y que tal pensamiento dualista sólo es consecuencia de la presunción de saber por parte de teóricos y filósofos, siendo Diderot y su paradoja uno de los principales exponentes de tal concepción.

Si retomamos la denominación espontaneidad recuperada de segundo grado de Marco De Marinis (2005) veremos que existe una relación que vincula ambos términos. Porque si en este segundo grado se recupera la espontaneidad es porque en un primer grado se perdió. Y nada se pierde sin antes haber estado de alguna manera. Reconstruyendo podemos deducir que existe un grado cero, donde reinan los términos asociados con la espontaneidad, que luego deja lugar a su opuesto, los términos asociados con la fijación: la espontaneidad se pierde. Para finalmente alcanzar ese segundo grado donde la espontaneidad reaparece en conjunción con su opuesto. Estos diferentes momentos del trabajo creativo del actor parecen similares a los momentos complementarios de un proceso dialéctico donde “toda idea o situación del pensamiento o las cosas conduce irresistiblemente a su opuesto y luego se une a él para formar un todo más elevado o más complejo” (Durant, 1978: 338). Así entonces, la cuestión reside en reencontrar la libertad dentro de las formas fijas del *training* así como la espontaneidad dentro de la estructura de las acciones.

Más allá de si el actor parte de uno u otro polo, Barba destaca la importancia de que al final del proceso creativo coexistan ambos en un justo equilibrio. Como en el principio de polaridad, donde frío y calor expresan distintos grados de una misma temperatura, así Barba (1987: 161) habla de la complementariedad entre un trabajo frío y preciso del actor con sus acciones pero que necesariamente debe contener el calor de su universo emotivo y personal.

Estos pares de opuestos que se revelan como complementarios conducen a otro par como el de partitura y sub partitura. En el primero se condensan los atributos de fijación, precisión, repetición y detalle mientras que en el segundo se desarrolla un espacio donde el actor puede improvisar con cierto grado de libertad. El prefijo sub no implica que exista una relación de subordinación de la sub partitura respecto a la partitura de acciones. Según Barba ambas coexisten en forma simultánea y se diferencian en cuanto que una es visible y la otra, invisible.

Esto a su vez nos lleva a la relación cuerpo-mente. Desde el período en Opole, Barba, junto a Grotowski han destacado el aspecto psico-físico de los ejercicios que componían el *training* de los actores. Característica que se sostiene y desarrolla cuando Barba trabaja junto a los actores del Odin. El *training* que empieza a individualizarse a partir del descubrimiento del ritmo personal de cada actor desemboca luego en el descubrimiento pop

arte de la antropología teatral que a la dilatación corporal corresponde una dilatación mental del actor. En tanto el actor esté siempre totalmente involucrado en el aquí y ahora, no hay dualismo posible: el actor es unidad cuerpo -mente. En la expresión paradójica estar decidido no hay mente que ordene ni cuerpo que obedezca. La mente piensa en movimientos, el cuerpo se mueve en pensamientos. Esta presencia total en el presente no es muy diferente a la experiencia de talidad que profesa el budismo zen. Salvando por supuesto las distancias de que en un caso se trata de técnicas artísticas y en el otro de técnicas espirituales.

La dilatación del cuerpo-mente del actor es alcanzada mediante un uso antieconómico de sus energías. En el marco de la antropología teatral, Eugenio Barba distingue y opone una energía extra cotidiana de una cotidiana. No se trata de una oposición absoluta como la que puede existir entre las técnicas cotidianas y las técnicas del virtuosismo o de las destrezas circenses. A través de ciertos principios que invierten o llevan al extremo las lógicas de lo extra cotidiano, éste se aleja, pero no tanto de lo cotidiano. Uno se define a partir del otro.

A fin de aclarar la relación de las técnicas extra cotidianas con los opuestos complementarios podemos ver cómo en lo concreto funcionan algunos de los principios de la antropología teatral. El uso de un equilibrio de lujo implica extremar las tensiones de las fuerzas opuestas que operan sobre el cuerpo del actor. A una fuerza de gravedad que empuja el cuerpo hacia abajo se le opone otra, que empuja al actor a erguirse verticalmente. Además, esta coexistencia de oposiciones caracteriza la actuación a distintos niveles. Es lo que Barba desarrolla bajo el título de principio de la oposición. Impulsos y contra impulsos. Vectores opuestos entre distintas partes del cuerpo. Direcciones contrarias. La coexistencia de dos fuerzas opuestas que actúan simultáneamente en cada una de las acciones. Finalmente, otra presencia de opuestos complementarios la observamos en la temperatura de la energía de la actuación, cuyos polos son *anima* y *animus*. Barba explica que no se trata de opuestos irreconciliables sino extremos separados por una gama de matices. Entre ambas energías existe una relación dinámica, cuyo conocimiento le permite al actor dosificar la temperatura de su propia energía.

El pensamiento dualista que desde Descartes ha dominado la cultura occidental no deja ajeno al teatro y al modo de reflexionar sobre la profesión del actor. La pregunta de si se debe comenzar a trabajar el personaje desde adentro o desde afuera. La cuestión de si tal actuación o estética teatral hace hincapié en la forma, o por el contrario, en su contenido. Son expresiones recurrentes y ejemplos de pensamientos duales, donde dos términos se conciben como opuestos sin reconciliación posible. El conocimiento de la existencia de estos opuestos complementarios puede ser de ayuda al actor. Y no sólo el conocimiento, sino el aprendizaje de cómo usarlos. Un actor que comprenda de qué manera se complementa la espontaneidad con la precisión. Que comprenda cómo trabajar la relación entre su cuerpo -mente. Que pueda conocer y utilizarlas fuerzas opuestas que intervienen en su equilibrio corporal. Un actor que pueda implementar técnicas extra cotidianas mediante oposiciones múlti-

ples o sucesivas en el desarrollo de sus acciones. Y que pueda explorar la bipolaridad de su energía.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (1971). Cuatro conceptos de dialéctica. En F. Moll Camps (Trad.), *La evolución de la dialéctica* (pp. 11-24). Barcelona: Martínez Roca.
- Barba, E. (1985). *The dilated body*. Roma: La Goliardica-Zeami libri.
- Barba, E. (1987). *Más allá de las islas flotantes*. Buenos Aires: Firpo & Dobal.
- Barba, E. (1988). La terza sponda del fiume. En *Teatro e Storia*, vol. 5, pp.287-297. Recuperado en Junio 2015, de http://www.teatroestoria.it/indici.php?id_volume=68
- Barba, E. (1993). Lettera di Eugenio Barba a Marco De Marinis. En *Teatro eStoria*, vol.16, pp. 241-249. Recuperado en Junio 2015, de <http://www.teatroestoria.it/administrator/upload/pdf/tes16007.pdf>
- Barba, E. (1998). *Teatro: Soledad, oficio, rebeldía*. México: Escenología.
- Barba, E. (2000). *La terre de cendres et diamants: mon apprentissage en Pologne, suivi de 26 lettres de Jerzy Grotowski à Eugenio Barba*. Saussan: L'Entretiens.
- Barba, E. (2004). *A mis espectadores: notas de cuarenta años de espectáculos*. Asturias: Oris Teatro.
- Barba, E. (2005a). *La canoa de papel: tratado de Antropología teatral*. Buenos Aires: Catálogos.
- Barba, E. (2005b). *Improvisation: Memory, repetition, discontinuity*. Recuperado en Julio 2015, de http://ista.odinteatret.dk/ista/ista_sessions_frameset.htm
- Barba, E. y Savarese, N. (2010). *El arte secreto del actor: diccionario de antropología teatral*. Lima: San Marcos.
- Belmonte Carmona, M. y Burgueño Gallego, M. (2003). *Diccionario de Mitología: dioses, héroes, mitos y leyendas*. Madrid: Diana.
- Bauer, W. (2009). *Historia de la filosofía china: confucianismo, taoísmo, budismo*. Barcelona: Herder.
- Castaño, C. (2011). Encuentros con Eugenio Barba en Cali. En *Memorias de Teatro*, no 9, 2011, pp. 36-49. Recuperado en Enero 2014, de <http://www.odinteatret.dk/media/403275/Revista%20Memorias%20de%20Teatro%20N%20C2%BA%209.pdf>
- Chan, W., Conger, G., Takakusu, J., Suzuki, D.T. & Sakamaki, S. (1954). *Filosofía del Oriente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, E. (1995). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Barcelona: Herder.
- De Marinis, M. (2004). *La parábola de Grotowski: el secreto del "novecento" teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- De Marinis, M. (2005). *En busca del actor y del espectador: comprender el teatro II*. Buenos Aires: Galerna.
- Durant, W. (1978). *Historia de la filosofía: la vida y el pensamiento de los más grandes filósofos del mundo*. México: Diana.
- Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI Editores.
- Hamelin, O. (1949). *El sistema de Descartes*. Buenos Aires: Losada.
- Magrau, Ll. (2008). *La recepción del actor clásico oriental en la antropología teatral de Eugenio Barba*. En *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, No 33-34, 2008, pp. 431-448. Recuperado en Septiembre 2015, de <http://www.raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/252300>
- Mondolfo, R. (2007). *Heráclito: textos y problemas de su interpretación*. México: Siglo XXI Editores.
- Müller, C. (coord.) (2007) *El training del actor*. México: UNAM.
- Platón (1981a). Fedro. En J. D. García Bacca (Trad.), *Platón: Obras completas* (Tomo 3, pp 239-373). Caracas: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Platón (1981b). República. En J. D. García Bacca (Trad.), *Platón: Obras completas* (Tomo 8, pp 317-551). Caracas: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX: un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Bilbao: Artezbai.
- Sabater, S. (2008). Elogio académico a Eugenio Barba. En *Territorio Teatral*, No 4, Julio 2009. Recuperado en Enero 2014, de http://territorioteatral.org.ar/html.2/articulos/n4_03.html
- San Agustín (2000). *Las confesiones, edición de O. García de la Fuente*. Madrid: Akal.
- Schelling, F. W. J. (1985). *Bruno o sobre el principio divino y natural de las cosas*. Barcelona: Orbis.
- Tres Iniciados (2007). *El Kybalión*. México: Lectorum.

Abstract: The analysis will seek, in the first place, to study some philosophical notions that consider the problem of opposites, and then investigate their traces in the theoretical body of Eugenio Barba. Based on the concepts investigated, the utility that the actor has for knowledge of complementary opposites and how they intervene in their creative work will be analyzed.

Key words: Acting - actor - technique - philosophy - improvisation - dialectic

Resumo: A análise procurará, em primeiro lugar, estudar algumas noções filosóficas que consideram o problema dos opostos, para depois indagar suas impressões no corpo teórico de Eugenio Barba. A partir dos conceitos pesquisados, analisar-se-á a utilidade que tem para o actor o conhecimento dos opostos complementares e como intervêm em seu labor criativo.

Palavras chave: Atuação – ator – técnica – filosofia – improvisação – dialética

(*) **Diego Manara.** Actor (UNA) director y profesor de arte en teatro.

O audiovisual na obra “Res[sus]citações e outras formas Desangue” do grupo Midiactors

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Danilo Lucas Marcelino (*) y Aline Mendes de Oliveira (**)

Resumen: La obra *Res[sus]citações y otras formas de sangue*, del grupo Midiactors, combina la computación, la producción videográfica, la edición de imágenes y la operación de videomapping en su realización. La experiencia audiovisual en la obra crea abstracciones, anticipaciones, propone texturas, genera formas, volúmenes y traza relaciones dialógicas bajo la mirada del espectador. El presente trabajo investiga las posibilidades de la manipulación audiovisual em tiempo real em las creaciones del grupo Midiactors y sus contribuciones a una concepción poética em la escena contemporánea brasileña.

Palabras clave: Audiovisual, videomapping, escena, Midiactors

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 23]

Quando pensamos sobre a inserção do vídeo na cena, questionamos a presença do corpo vivo das pessoas no espaço de encenação. Até que ponto a presença física, material, orgânica das pessoas é fundamental para que consideremos determinada experiência como teatral ou cênica? Até que ponto um recurso eletrônico e artificial, como a projeção de vídeo, poderia alcançar ou atravessar a fronteira entre vídeo e teatro?

Na tentativa de aprofundar nessas dúvidas, integrei o grupo Midiactors e produzimos uma experiência cênica que contempla essa relação.

O Midiactors é um grupo de pesquisa em encenação, audiovisual, dramaturgia contemporânea e iluminação cênica. É um grupo vinculado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Atualmente, é coordenado pelas Professoras Aline Andrade e Letícia Andrade. Ele foi criado em 2013 através de uma oficina artística oferecida no Festival de Inverno da cidade de Ouro Preto e o objetivo desta oficina era experimentar a arte de fazer vídeos a partir da visão dos moradores nativos da cidade de Ouro Preto, especialmente os de bairros menos centralizados. Era uma busca pela subjetividade na produção audiovisual. A partir desta oficina, a professora Aline e vários alunos decidiram manter as atividades e criaram o grupo Midiactors.

No ano de 2016, o Midiactors concebeu e apresentou uma experiência cênica intitulada “Re[sus]citações e outras formas de sangue” que contou com a dramaturgia da iluminadora, diretora, figurinista e professora Letícia Andrade. A obra também teve direção da professora Aline Andrade e a atuação do ator Danilo Felisberto. O trabalho é um experimento de imagens e visualidades cênicas, composto coletivamente pelos artistas pesquisadores do Midiactors e foi realizado através dos projetos intitulados: “Tecnologias da cena contemporânea: desafios de uma nova dramaturgia cênica interativa”, aprovado e financiado pela FAPEMIGe “Tecnologias na cena contemporânea: desafios de uma nova dramaturgia cênica”, aprovado e financiado pelo CNPq. Os projetos consistiram na análise e na prática das relações criativas produzidas a partir da manipulação de elementos mu-

timidiáticos, especialmente audiovisuais, e dos possíveis diálogos com conceitos ligados à noção de imagem cênica, teatro, presença e do uso de novas tecnologias aplicadas à cena.

Partimos de uma ideia inicial de investigação de espaços possíveis para realizar uma produção videográfica e abrigar o vídeo mapping, que oferecessem um diferencial na estrutura de apresentação e relação entre imagem e cena. Nosso desejo era criar uma experiência imersiva para o espectador através de visualidades, sonoridades, texturas e ambiências que propusessem uma relação sensorial com o audiovisual.

Consideramos, então, um esboço de encenação que remetia a uma galeria de arte, com espaços distintos, como “cubos”, que pudessem abrigar uma variedade de propostas. Seria uma estrutura “cabe-tudo” – com instalações que ocupassem o espaço e se apropriassem dele. Cada cubo, uma ação, uma ideia e um atravessamento entre as ações. Refletimos sobre a potência da indicação do trajeto e sobre como fazer o espectador seguir um trajeto sem mediação ou indicação humana.

Os “cubos” foram uma forma de viabilizar um espaço definido para criações individuais, onde os performers poderiam ter total liberdade de propor um universo de investigação pessoal. A ideia é que, a partir das criações individuais, experiências de compartilhamento e atravessamento das propostas fossem realizadas como exercícios de exploração e expansão do material cênico produzido com fins de estruturação do espetáculo.

O espetáculo foi construído, portanto, com base em quatro “cubos” isolados, que reunidos, criaram uma experiência fragmentada.

Procuramos estabelecer alguns parâmetros para pensar, em relação à espacialização, a concepção da instalação cênica que desejávamos investigar e nos deparamos com a definição de Pavis (2005), que nos norteou no trabalho e que reflete que a instalação insere no espaço elementos plásticos, meios de comunicação de massa, palavras, música, trajetos pela obra. Mas exclui atores ou performers vivos. Vídeos, projeções, imagens de computador fazem parte da composição espacial e favorecem o des-

locamento do público, de forma livre ou conduzida. O que se percebe é que a noção do tempo ganha primeiro plano; os espectadores determinam a duração do seu trajeto, observando detalhes ou seguindo em frente. A temporalidade interfere na proposição da obra.

Portanto, nossa ideia inicial, a partir dessa referência, era criar um percurso, plástico, sonoro, de ações e imagens que pudessem compor uma trajetória narrativa para o espectador. Um trajeto de situações e sensações que produzissem múltiplos significados em jogos de interação com o público. A interferência audiovisual na espacialidade promove diálogos entre o tempo real, presente, e o tempo abstrato, imaginado.

No primeiro cubo, a imagem de um globo terrestre gira até que toda a área de projeção seja inundada por imagens de um mar. O vídeo foi concebido de forma a transformar o espaço através de elementos que remetessem a uma questão global, com um ápice na tensão do território da Síria. A princípio, o foco é conduzir o olhar do espectador, de fora para dentro, entrando no azul da imagem que se transforma no movimento das águas. No mapa destacado no globo, a região da Síria fica em evidência e o ator atravessa o mar com um barquinho de papel nas mãos, desvanecendo em uma das extremidades. Aqui, dialogamos com o triste episódio ocorrido com o garoto sírio Alan Kurdi, fotografado em 2015 na costa da Turquia.

No segundo cubo, as imagens evocam texturas, em função de suas cores e objetos como plantas, estradas, paisagens no horizonte e janelas. Estas imagens decorreram dos registros em vídeo que fizemos no bairro Morro São Sebastião, no município de Ouro Preto-MG. Ao longo do processo de criação, observamos o potencial de interatividade entre o ator e as imagens projetadas, concebidas como instalação no espaço.

Fizemos as imagens com detalhes daquela região. As ruas, muros, árvores, calçadas, vegetação, áreas de preservação, correntes de água entre outras. Na composição cênica, o ator Danilo Felisberto trouxe referências de pessoas que conheceu nesse bairro, como um traficante de drogas, uma senhora que trabalhava com varrição de rua e uma mulher que havia sido presa. Os fragmentos de fala dessas pessoas, as ações criadas pelo Felisberto e o audiovisual captado compuseram a cena, criando um quadro de sensações fragmentadas. Corpo e vídeo criam formas e volumes, e traçam relações dialógicas sob o olhar do espectador.

No terceiro cubo, alguns trechos de filmagens de ensaios são utilizados para criar um deslocamento espacial e temporal em relação aos movimentos do ator. A ideia era multiplicar sua imagem, provocando ecos da mesma, relacionando o ator real, presente, e sua imagem situada no passado, reflexos de sua memória.

Partiu-se de uma experiência inspirada nos textos da autora Gertrude Stein, que serviu de provocação para criar palavras-chaves. Essas palavras estruturaram a criação de movimento do ator. Nesta seção, o vídeo foi trabalho exclusivamente com filmagens feitas nos próprios ensaios. As imagens foram editadas e voltaram na execução da cena com efeitos de distorção, inversão de cores e diminuição de velocidade.

O universo fragmentado de Stein inspirou a construção de novos textos, movimentos e intervenções audiovisuais. A fragmentação, neste caso, nos direcionou para a não necessidade de conexão entre as ações, evitando a linearidade da narrativa. De forma que foi possível pensar na unidade estética da experiência e, ao mesmo tempo, cultivar a liberdade de criação.

No quarto e último cubo, trabalhamos com frases projetadas sobre o corpo do ator. Partimos do desejo de pesquisar por mulheres assassinas. Na pesquisa, nos deparamos com um depoimento judicial de uma mulher chamada Severina. Ela foi presa após a condenação por assassinato do próprio pai, mas ao aprofundarmos no depoimento, notamos que, neste caso, a Severina foi violentada pelo próprio pai por muitos anos e que ela assassinou o pai depois que ele ameaçou abusar de sua filha, que já havia sido concebida após os constantes abusos.

A aparição das frases do depoimento remete ao ato da datilografia e diversos efeitos de distorção são aplicados ao vivo conforme a movimentação do ator no espaço. Nesse momento, a forma gráfica da linguagem textual oscila entre as funções de narração, iluminação, personificação e abstração poética. A imagem do texto projetado adquire um sentido opressor em relação ao corpo do ator e, com ele, se desenvolve num movimento de temporárias permanências e transformações. Trata-se de uma integração entre corpo e vídeo, entre suas formas e dimensões espaciais, provocando um contraste entre a amplitude da imagem e o corpo em movimento.

Após experimentarmos cada cubo isoladamente, optamos por criar uma experiência em que todos eles fossem executados e essa construção foi possível através do trabalho de dramaturgia feito por Letícia Andrade, que se apropriou do material que tínhamos e conduziu a experiência para a apreciação pública. A fragmentação, então, foi assumida como linguagem e a presença contínua do ator Danilo Felisberto adquiriu uma função que perpassa a narrativa, costurando diálogos, comentários, reações e movimentos consolidados. O audiovisual possui, também, uma autonomia parcial que se assemelha à do ator. Em determinados trechos tem ocorrências consolidadas através de ensaios e, em outras, possui a liberdade para a aplicação de efeitos como em uma sessão de VJ.

O propósito do vídeo é não ficar completamente isolado e se entrelaçar na composição cênica. Há momentos em que o vídeo assume propostas que vão além da sua linguagem nativa. Um dos recursos primários que a projeção de vídeo digital tem nos permitido é o de transformar a fonte emissora da luz de vídeo em uma iluminação diferenciada para a cena. Tanto a equipe, nos bastidores, quanto o ator em cena, experimentam a criatividade de relacionar corpo, áudio, vídeo e luz para formar uma composição.

Através das técnicas de *videomapping*, podemos aperfeiçoar a projeção do vídeo mesmo quando é necessário cobrir toda uma parede de modo retilíneo e equilibrado. Desta forma, mesmo que o projetor esteja disposto na diagonal, é possível transformar espaços pequenos de múltiplas formas. Além disso, o domínio das ferramentas de manipulação de vídeo ao vivo colabora para que o jogo improvisado entre vídeo, ator e cena ocorra de forma produtiva. O encerramento do terceiro cubo, por

exemplo, é feito com uma bolinha com efeitos de terceira dimensão. Ela sozinha no espaço, dá uma sensação de está flutuando, até que o ator coloca seu rosto no feixe de imagem e escorrega pela parede, enquanto a bolinha o acompanha. Para fazer a bolinha acompanhar o rosto do ator, é preciso manipulá-la manualmente através do computador. Esse acontecimento requer uma sintonia entre o manipulador e o ator, na medida em que os aspectos cênicos e videográficos se entrecruzam.

O trabalho tem continuado no grupo Midiactors, através de outras experiências, como o espetáculo “Ela Veio Pra Ficar”, que foi apresentado em fevereiro de 2018 em Ouro Preto-MG. Essas experiências buscam a potencialidade da imagem real e virtual, imaginada, recriada ou direta, e as possibilidades criativas vivenciadas nessas experiências.

Referências bibliográficas

Pavis, P. (2005). *Dicionário de Teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva.

Abstract: The play “*Res[sus]citations and other forms of blood*”, from the group Midiactors, allied to computing, video-production, images editing and vídeo mapping operation in its realization. The audiovisual experience in the play creates abstractions, anticipations, proposes textures, generates forms, volumes and traces dialogical relations under the viewer's gaze. The present job investigates the possibilities of thereal time

audiovisual manipulation in the artistic creations of the group Midiactors and their contributions to a poetic conception in the Brazilian contemporary scene.

Keywords: Audiovisual – *videomapping* – scene - Midiactors

Resumo: A obra *Res[sus]citações e outras formas de sangue*, do grupo Midiactors, alia a computação, a produção videográfica, a edição de imagens e a operação de videomapping em sua realização. A experiência audiovisual na obra cria abstrações, antecipações, propõe texturas, gera formas, volumes e traça relações dialógicas sob o olhar do espectador. O presente trabalho pesquisa as possibilidades da manipulação audiovisual em tempo real nas criações do grupo Midiactors e suas contribuições para uma concepção poética na cena contemporânea brasileira.

Palavras-chave: Audiovisual, videomapping, cena, Midiactors

^(*) **Danilo Lucas Marcelino.** Mestrando no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, integrante do grupo de pesquisa Midiactors

^(*) **Aline Mendes de Oliveira.** Graduação em Bacharelado em Artes Cênicas - Doutora em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professora de direção teatral do Departamento de Artes Cênicas (DEART) e do Mestrado em Artes Cênicas do Instituto de Filosofia e Artes (IFAC) - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

La niña helada, crónica de una ópera contemporánea

Patricia Martínez ^(*)

Resumen: Crónica sobre la génesis, creación y producción de *La niña helada*, ópera de cámara experimental interdisciplinaria, con libreto de Mariano Saba y música de Patricia Martínez, encargada por el Staatstheater Darmstadt, luego de que la compositora fuera seleccionada en el Concurso Internacional de Teatro Musical de Darmstadt (Alemania, 2015). Fueron estrenadas las primeras ocho escenas en el marco del mítico *Curso Internacional de Nueva Música de Darmstadt*, y la versión completa en el Centro Cultural Recoleta en 2017.

Palabras clave: Nueva ópera - ópera contemporánea - *La niña helada* - ópera experimental - teatro musical – interdisciplina - arte interdisciplinario

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 26]

El disparador conceptual de *La niña helada*, fue una noticia en el diario durante 2015: la muerte clínica de una niña Tailandesa de dos años, Matheryn Naovaratpong, lleva a sus padres, médicos, a optar por la criogénesis para la conservación de ese cuerpo, en espera incierta de un desarrollo científico futuro. Así, Matheryn se convirtió en la persona más joven preservada criogénicamente. Como desde hacía unos años, ya venía trabajando alrededor del tema de la muerte, finalmente con esta obra

sentí que era la forma de cerrar un ciclo de trabajo creativo (externo, en la realización de proyectos, e interno, en procesos fuertes y transformadores de investigación con diversos materiales, fuentes y trabajo energético).

La niña helada terminó siendo una trilogía, con *Más allá* (para danza, orquesta de cámara y video, encargo del premio Ibermúsicas/Iberescena), en donde partí del trabajo con niveles sutiles energéticos atravesados por la poética exploración de sus alcances en otros planos exis-

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

tenciales, a través de investigaciones realizadas tanto de experimentos sonoros con la TCI (Transcomunicación Instrumental o Electronic Voice Phenomena), como de las tradiciones del espiritismo y la mediumnidad; y *Los durmientes* (para voces y ensamble, encargo del Centro de Experimentación del Teatro Colón, que se presentó como el díptico *Breve sueño*), basada en la historia de los durmientes de Éfeso, del siglo III D.C, que, de acuerdo con varias fuentes y versiones, la historia narra cómo unos jóvenes perseguidos se esconden en una cueva, donde finalmente son encerrados e, inexplicablemente, duermen por cientos de años hasta que, al abrirla casualmente, despiertan a un mundo nuevo.

En esta trilogía hay una búsqueda de experimentación perceptiva, emotiva, mental, física y espiritual. Y tal vez, una necesidad de que el arte sea también una forma de abrir preguntas, movilizar creencias, promover una percepción distinta de las cosas, de nosotros mismos y de nuestra relación con el sentido último de la vida, a través de explorar lo aparentemente inexplorable: la muerte.

El proceso compositivo con el dramaturgo Mariano Saba fue excelente, y se entusiasmó enseguida con la propuesta. *La niña helada* demandó una serie común de investigaciones previas a la creación concreta, y exigió a su vez la articulación de propuestas dramáticas y de composición musical en un diálogo intenso y variado. Desde la historia: un cuerpo negado a la muerte, condenada su alma al miedo de la pérdida por parte de los vivos: una niña desdoblada entre su trascendencia y el purgatorio humano del experimento científico. La idea de un limbo individual, que plantea un conflicto concreto: la inocencia sujeta a la ambición de la ciencia, reñida siempre con lo inexplicable. Hubo mucho trabajo interdisciplinario entre texto y música, centrado en la indagación en los campos poéticos y sonoros que provee la semántica del hielo, del frío, del viento. El juego, por lo tanto, con la materialidad textual y musical de las frases congeladas, quebradas, astilladas, repetidas. Ritmos que juegan con silencios contrastivos, filosos, helados: suspiros, cortes abruptos, distensiones. Las resonancias con mitos y obras diversas: desde la poesía de Garcilaso y Dante, a *L'incoronazione de Monteverdi*, *Curlaw River* de Britten, *La vida con un idiota* de Schnittke incluso al intertexto con lecturas modernas de amplia diversidad (Lorca, Plath, Beckett) en el libreto.

Con respecto a la decisión de escribir la obra, creo que hablar de ópera experimental es hablar de un territorio en construcción, no de un género establecido. Mi idea fue llevar lo interdisciplinario de forma más rotunda al campo de las artes escénicas, tomando del género de la ópera, elementos que me sirvieron para este fin: partir de un libreto, una historia, acciones, personajes, que hacían mucho más explícito la resonancia y expansión de la música al campo de la escena. Creo que la experimentación también pasa por la reapropiación de imaginarios para darles nuevo sentido y dirección. La ópera es un género de ya larga tradición, en occidente y oriente (con sus especificidades y devenires en las distintas épocas históricas). Pienso que de alguna forma, ese fuerte arraigo del género, únicamente en las obras de repertorio, es una problemática a resolver. Pensemos que la creación de óperas nuevas en el mundo, es simplemente la excep-

ción, ya que, desde el punto de vista económico, es tal vez el área más costosa e industrial de la música, equiparable al cine. Es decir, el mundo de la ópera es, digamos, el 99% de repeticiones en distintas puestas de los casi mismos títulos alrededor del mundo, sean los contextos que sean. Esto produce por un lado el efecto de seguridad que pide el sistema que lo sustenta, y que no puede arriesgarse casi de ninguna forma, quedando esta esfera del arte totalmente ligada a las formas dominantes del prestigio cultural. Por otra parte, los creadores actuales que, también como trabajadores artísticos, necesitan de la realidad para producir sus proyectos, se ven excluidos de la posibilidad de aportar al crecimiento de nuevas producciones, ideas, lenguajes y experimentaciones en un campo totalmente necesitado de renovadas propuestas, que lo acerque también al público cautivo (que sólo puede optar por variaciones de lo mismo), al igual que a todos esos nuevos públicos que pueden encontrar en la ópera actual, un espacio artístico de reflexión y entendimiento del mundo contemporáneo. Creo que los teatros musicales son espacios que hay que recuperar y resignificar para la creación actual.

Desde el aspecto compositivo, la parte instrumental está pensada desde varios aspectos, por un lado, como una especie de entramado-sostén, en donde las voces se asientan y despliegan; y por otro, se constituyen como la expansión hacia lo mágico e imaginario en contraste de las voces, que trabajan fundamentalmente desde la inteligibilidad del sentido del texto y las palabras, ya que la historia, y el libreto, son como el esqueleto-base de esta arquitectura temporal. La instrumentación está pensada como pares expendidos de sonoridades: flauta-corno, chelo-contrabajo, guitarra-arpa, y la percusión intervenculante. El ensamble desdibuja el sentido y construye una inmaterialidad narrativa. El sonido de los instrumentos está extremadamente dosificado, y nunca se llegan a constituir completamente como tales, la identidad de las individualidades se deconstruye en pos de zonas más texturales. Las sonoridades son un devenir, no un estar, en donde particularmente mediante técnicas extendidas de ejecución ligadas a necesidades dramáticas, se van constituyendo en un entramado casi arácnido. El ensamble está conformado por Gabriel Evaraldo en guitarra clásica, y el músico para el cuál justamente estuvo pensada la obra desde su origen, y a quien agradezco también todo su apoyo para hacerla realidad; Arauco Yepes en percusión, con quien trabaje también en muchas ocasiones, quien introdujo a Luciano Contartese y que hacen un equipo bárbaro; Manuel Volpe, en contrabajo y en su primera experiencia en la música contemporánea/experimental, y que nos sorprendió por su entrega, entusiasmo y talento; Sergio Catalán en flauta, excelente músico y también impulsor de la obra, quien junto a Fabio Lovero, en chelo, son parte también de la Compañía Oblicua, con quienes compartimos varios proyectos. Gabriela González en arpa, una profesional de excelencia que se involucra a todo nivel y ofrece su valiosa ayuda con la locura de la producción; y también César Leiva en corno, que con gusto se sumó al proyecto, también encarando el desafío de un lenguaje menos transitado con mucho talento.

Con respecto al tratamiento rítmico en la obra, hay secciones, específicamente todos los llamados interludios, que funcionarían como una especie de paralelo a los recitativos de las óperas barrocas, en donde, la prioridad es narrar hechos y acciones muy concretas, y me interesó plantearlos desde un trabajo principalmente rítmico en equívoco, que juegue con la apariencia de pulsos regulares, pero que se rompan en una especie de rap (cito a nuestro talentoso director musical Ezequiel Menalled) muy frenético, maquinal y sincrónico desde la verticalidad constructiva, reforzando también el carácter burocrático y rígido de los personajes de las taquígrafas, encarnados por las voces de las sopranos. La percusión tiene un rol fundamental en la obra, como elemento aglutinante de todo el conjunto vocal e instrumental. Trabajé bastante con Arauco Yepes y Luciano Contartese, su asistente, para lograr las sonoridades específicas para la obra, y también decidimos espacializarla, por lo cual parte del instrumental está repartido también en el primer piso de la sala (sobre el público) para acompañar las necesidades dramáticas de la obra (como el momento en que el corazón de la niña se vuelve, al igual que el *Corazón delator de Poe*, una presencia oculta). La puesta en escena estuvo a cargo de Alejandro Cervera, quien dice:

Las imágenes son el resultado de un concepto inicial tanto para lo visual como para lo interpretativo. Este concepto inicial tiene que ver con el texto, en este caso fuertemente poético, y la sutileza tímbrica de la música. Música y texto entonces me sugirieron un ámbito límbico donde la vida y la muerte están detenidos en un espacio abstracto muy limpio y geométrico.

Es decir, la encaró fundamentalmente desde un concepto de pureza de espacios, objetos e imágenes. Hay un elemento escénico que va mutando en funcionalidad, hasta volverse abstracto y con múltiples usos escénicos, y va recorriendo e hilvanando el devenir del desarrollo dramático. Desde el libreto estaba pedido el uso de la máquina de escribir, y yo la incluí también desde el aspecto sonoro, por lo cual, ya implicaba un recorte temporal más específico, que nos traslada a otro tiempo, otra época tal vez. También estaba pedida una radio, que aunque no se muestra en escena, sí aparece varias veces en las sonoridades electroacústicas, como cambios de dial o fragmentos de publicidades infantiles, hasta llegar al aviso radial que publicita específicamente los servicios de una compañía de crionización que promete un futuro esperanzador.

Como decía antes en el uso del ensamble instrumental, los sonidos electroacústicos son como el último escalón en ese intento de desvanecer el sentido de las palabras de las voces. Lo electroacústico juega a crear ese mundo entre fantasmático y surreal, de despliegue de la memoria vivida, y de un espacio imposible de ser apropiado o nombrado, en donde no hay referentes simbólicos cerrados. Es decir, la cuestión del espiritismo y la literatura como avatar de lo mediúmnic, de la escucha de las voces otras en la relación espejada entre lo sonoro y lo mudo, lo evidente y lo invisible. El juego entre la

disyuntiva tecnológica/científica versus la humanización, en donde la ciencia o herramientas técnicas son utilizadas con fines de vínculos espirituales, a través de materiales de transcomunicación instrumental en escena (sonora y visual); a la vez que el orgánico instrumental y vocal en escena versus sonoridades electroacústicas no visibles que despliegan ese trasmundo en el plano sonoro de lo intangible.

Con respecto a la elección de los intérpretes, realicé toda una búsqueda exhaustiva y puntillosa para encontrar las voces adecuadas para la obra. Con Lucía Lalanne, una de las sopranos, ya había trabajado anteriormente, y es alguien con quien siento completa afinidad en su manera de encarar la voz y la ductilidad de entender la propuesta de la obra, además de toda su experiencia como integrante del ensamble Nonsense especializado en música actual, y fue una impulsora emocional de seguir adelante con la locura que fue concretar la producción de esta obra. Juan Peltzer, el barítono, es también un compositor, actor y director muy experimentado, con una musicalidad increíble que se comprometió con mucha alegría, viniendo a todos los ensayos y funciones desde La Plata. Para Ximena Biondo, la mezzosoprano, fue una decisión que le costó bastante ya que era todo un desafío, pero finalmente fue una alegría para todos. Ella viene principalmente del mundo de la música antigua, al igual que Ana Lignelli, la otra soprano-taquígrafa, ya que me interesa el enfoque de la voz desde un lugar de mayor fragilidad, delicadeza y control del vibrato. La búsqueda de las niñas fue trabajosa, y gracias a la colaboración del Coro de niños del Teatro Colón, su director César Bustamante que se entusiasmó con el proyecto, y sus colaboradoras Helena Cánepa y Solana Figueras, que me recomendaron varias chicas, de las cuales Micaela y María Sol Sánchez Polverini fueron las que finalmente encarnaron a La niña helada. Se alternan en cada función, vienen de familia de músicos profesionales, y son realmente amorosas y excelentes profesionales. Diego Ruíz, estuvo a cargo de la preparación vocal, y analizó en profundidad la obra y el libreto, haciendo un trabajo excelente. Todo un placer de equipo al cual estoy muy agradecida.

Con respecto a la temática abordada, creo que es uno de los problemas de nuestra cultura, a la muerte se la ubica generalmente del lado del horror, casi como una forma de expiar aquello para lo cual no tenemos respuesta, una forma de simplificación y uso *marketinero* de lo que genera disconfort, pero que desde el consumo hace falta ubicar en algún casillero. Es interesante investigar cómo se trata el tema de la muerte especialmente en otras culturas y en otras épocas, y también por corrientes de las llamadas ciencias alternativas. Desde el punto de vista médico alopático, en donde el ser humano está pensado como una sumatoria de partes (por eso los especialistas), la crionización es una de las máximas expresiones (actualmente reservada para bolsillos acaudalados), por la cual se piensa a la trascendencia desde la ciencia médica occidental. Por ejemplo. Hay algunas películas que hablan del tema, como por ejemplo, la española *Abre tus ojos* que luego tuvo su remake en *Hollywood Vanilla Sky* con Tom Cruise a la cabeza en 2001. Creo que si tal vez empezamos a animarnos a pensar y sentir la muerte no

como un fin, sino como una transformación, y no únicamente por razones de creencias, sino por experiencias, tal vez la forma en que vivimos también cambie.

Abstract: Chronicle about the genesis, creation and production of *La niña helada* (The frozen Little girl), interdisciplinary experimental chamber opera, with a libretto by Mariano Saba and music by Patricia Martínez. It was commissioned by Staatstheater Darmstadt, after the composer was selected at the International Music Theatre Competition Darmstadt (Germany, 2015). The first eight scenes were premiered in the framework of the legendary *International Summer Course for New Music Darmstadt*, and the full version at the Recoleta Cultural Center in 2017.

Key words: New opera - contemporary opera - The frozen girl - experimental opera - Music theater – interdisciplinary - interdisciplinary art

Resumo: Crônica sobre a gênese, criação e produção de *La niña helada* (Menina gelada), ópera de câmara experimental interdisciplinar, com um livreto de Mariano Saba e música de Patricia Martínez, encomendada por Staatstheater Darmstadt, depois que o compositor foi selecionado no Concurso Internacional de Teatro de Música Darmstadt (Alemanha, 2015). As primeiras oito cenas foram estreadas no marco do lendário *Curso Internacional de Música Nova em Darmstadt*, e a versão completa no Centro Cultural Recoleta em 2017.

Palavras-chave: Nova ópera, ópera contemporânea, menina gelada, ópera experimental, teatro musical, , interdisciplinar - arte interdisciplinar

(*) **Patricia Martínez.** Compositora, pianista y artista interdisciplinaria. Doctora y Máster en Composición Musical (Stanford University); Realizadora musical con técnicas electroacústicas (UNQ), y posgrado en música por computadora (IRCAM).

Proyecto Tarjeta Postal

Darío López (*) y Valeria Medina (**)

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Resumen: Un recorrido histórico a través de una serie de obras creadas a partir de textos e imágenes de tarjetas postales circuladas. Los movimientos sociales recreados posdramáticamente en la piel de sujetos comunes que ven sus vidas afectadas por las circunstancias históricas. Se recurre a distintos elementos de expresión artística para intervenir el hecho teatral (música, plástica, danza, etc.)

Palabras clave: Teatro – tarjetas postales – posdramático – historia - dramaturgia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 28]

Tú sitúas el tema del libro: entre correos y movimiento analítico, principio de placer e historia de las comunicaciones, tarjeta postal y carta robada, en resumen la transferencia de Sócrates a Freud y más allá. Esta sátira de la literatura epistolar debía rellenarse: de direcciones, de códigos postales, de notas cifradas, de cartas anónimas, todo ello confiado a tantas modas, géneros y tonos. Prodigio también abusivamente fechas, firmas, títulos o referencias, la lengua misma. (*La carte Postale* - Jacques Derrida)

Valeria Medina

Cuando tenía apenas 2 años, mi abuela materna se fue a vivir a EEUU con una marino ruso que conoció en un bar de Retiro –temática que inspiró varias de mis obras anteriores-. Desde entonces, muy viajeros los dos, me enviaban postales de todas partes del mundo. Yo no sabía entonces que un día detonarían algunas de las historias que voy creando, re-creando, procreando, creando-con.

La infancia se convirtió en el país de los sellos, imágenes en barcos y muy pocas líneas escritas.

Aunque no se sepa casi nada más acerca del origen del relato que del origen del lenguaje, podemos admitir que el relato es contemporáneo del monólogo, creación, al parecer, posterior a la del diálogo: en todo caso y sin querer forzar la hipótesis filogenética, puede ser significativo que sea en el mismo momento (hacia los tres años) cuando el niño «inventa» a la vez la frase, el relato y el Edipo (Barthes; 1977)

La infancia y el país ya eran demasiado complicados y violentos y esas postales, con sus pocas letras y mi devoción impulsa, fueron uno de mis más vívidos refugios. Casi tanto como la poesía. El desafío estaba allí presente. ¿Cómo trabajar con ese material? ¿Encontraría una unidad posible de creación? ¿Serían textos de alguna manera inseparables? ¿Podría vislumbrar algún ritmo? ¿Cuáles serían los silencios de las líneas que faltaban? ¿Qué hacer con esos sellos rotos, dolorosos, ex /citados, inadvertidos? Placer y dolor. Derridá.

El correo. La carta. El placer de recibir una carta. El dis-placer de la noticia que no llega. Un par de letras incómodas. Direcciones infinitas. Códigos postales. La firma.

La confidencia. El ojo de la cerradura. Esa cosa del *voyeur*. Los espacios vacíos. Las letras tachadas durante la guerra. La carta anónima. La letra manuscrita y el idoleo. La carta que no fue enviada. La carta que nadie recibió.

Proyecto Tarjeta Postal, es una serie de obras escritas a partir de tarjetas postales circuladas. Tarjetas que fueron al menos enviadas por correo, tal cual delata su sello, y se presume que fueron recibidas. Puede que alguna vez lo sepamos.

“La dramaturgia de cada postal surge en principio de la imagen, del punctum”, (Barthes; 2016), de las texturas y de los colores, de la época delatada en su sello, de la firma, de los personajes que se nombran a sí mismos y de los que están en silencio.

Más tarde llegarán la investigación y la estética y el montaje. Alguna unidad posible encontraremos en el carácter socio-político, lo biográfico, la intertextualidad, la sonoridad interna, la música creada en los espacios de ensayos actorales, el aporte biográfico de los actores y luego ficcionalizado, las migraciones, el vestuario como escenografía ambulante, el *fort-dá*, el periódico de cada día de función, la piel como vestuario: el desnudo. ¿Puede pensarse el placer? Se puede pensar en él. Entonces no podría ser cuestión de preguntarse, propiamente, lo que es. Es lo que se pide. Se puede todavía comparar, traducir, transferir, triar, traficar. (Derridá) Fort-da. (Freud) Podría tal vez caracterizarse el placer en general como un ritmo de pequeñas excitaciones dolorosas (Nietzsche) En esta era de la comunicación, de celulares, mails, redes sociales, me pregunto por el no-placer, debido a esas postales que no voy a recibir, y por esas imágenes y sueños que serán parte de otra época.

Para mí, hoy, de alguna manera, cada obra-postal, será un envío paralelo, los temas que siempre duelen, los sociales, los familiares, el arte -que duele mucho más de lo que se dice-. En este contexto dejo que cada postal lleve mi firma, (firma: lo que para Derridá será: quiero decir, aprovecho para decir) como directora del proyecto.

Algunas postales llevan 100 años soportando el papel y la tinta, otras aún no desaparecieron, y están en un cajón, o en los cajones de un coleccionista, y/o en la caja de cartón de un vendedor en Parque Rivadavia, y están en esta mesa de la escritora curiosa de esa letra siempre ilegible, hasta que la magia suceda.

Y a veces hasta no pasa nada.

Apenas se pueden contar las V de Sa(v)er más los labios hacen lo que dicen. Tejen, secretándola, una túnica irremplazable de consonantes, una túnica casi invulnerable a la que nada falta, salvo, precisamente, una palabra, como designio. ¿Salvo qué palabra? ¿Y falta verdaderamente? ¿Quién puede estar seguro? Todas las consonantes labiales, todos los movimientos de los labios, no sólo deben ser contados, no basta con acumular la estadística, hay que allanarse a la necesidad de lo escrito donde éste vuelve a silenciarse. (Derridá; 1998)

Me desvelo, pierdo ritmo, mastico saliva y espero que la mañana llegue. La postal comienza su mítico relato y me renueva del insomnio trágico, del abúlico dolor de

esa hoja en blanco que grita siempre y que a veces nadie escucha. Ni siquiera yo. Digo yo porque es mi página en blanco. Pero podría ser, a estas horas, la de cualquiera.

Darío López

Mi experiencia en el proceso de *El Picadero* (Medina y López, 2017), la primer obra del *Proyecto Tarjeta Postal*, se podría decir que fue un viaje, o una sucesión de ellos, como el que realizan las tarjetas postales. Fue un viaje leer el texto en el que este personaje fragmentado, interrumpido a sí mismo intenta contarnos su historia. Hallar esa manera particular de decir y por ende de pensar pues hablamos como pensamos.

Fue un viaje el que me llevó a Tandil a entrevistar a Hugo Nario y recibir de primera mano de un estudio de los picapedreros aquellos detalles, elementos de lo cotidiano de este personaje: sonidos, olores, texturas, vínculos y problemáticas que se anudaban a este hombre en quien me convertiría en el escenario. Conocer Cerro Leones, palpar el suelo, respirar ese aire, ver con mis propios ojos la cantera ahora inundada, la maquina rompe piedras, una casilla de la época, la escuela que formaba parte de la actividad del lugar y la pulpería aun funcionando.

Y seguí viajando en los ensayos, en ese ir aprendiendo el oficio de picapedrero, las herramientas, las formas de trabajar la piedra. Viajé junto con Juan Ignacio Ferreras, el cellista que se convertiría en mi copiloto de esta travesía escénica mientras Valeria Medina, autora y directora, iba guiando el proceso ensayo tras ensayo como un capitán del barco toma el timón. El trabajo me llevó a ir buscando un nuevo cuerpo golpeado por el trabajo, dolido por el abandono, por la pérdida, por la traición. Un decir extraño, disruptivo y aun así enteramente comprensible. Un viaje hacia la despersonalización de quien habiendo construido su identidad en torno de su trabajo es despedido perdiendo todo sentido de futuro, toda referencia de sí y hacer puente con la desocupación presente y la angustia de caerse del sistema y ser un muerto social

Un nuevo viaje fue la puesta en escena pensada por Valeria de carácter pos-dramático que multiplicaba sentidos al entrecruzar presente y futuro en ese espacio mágico, desolado, enorme como una cantera y concentrado como un útero. Un pupitre, un atril con la postal disparadora de esta obra, unas vías de tren, unas redes naranjas del tipo que cubren nuestra ciudad en constante reparación vaya uno a saber de qué, cartuchos de dinamita, una ropa blanca, pulcra con la que mi personaje se viste para encontrarse con su amor abandonando cada vez más ropas de trabajo en su recorrido (excelente vestuario de Julia Moreti), un celular que suena en mitad de una escena generando el sentido de la alienación actual dentro de la alienación que sufre este picapedrero, un palo hallado en la basura y que se vuelve elemento central de la historia, una maza y un largo etcétera de objetos que redefinían el espacio y el tiempo cuando se los usaba en cada cuadro. Objetos aportados por Jorge Cerquetti, Walter Lamas, Valeria y yo. Y un final donde el cello que se vuelve un personaje más, termina relanzando la apuesta pos-dramática al volverse cuerpo-madre / presencia-ausencia / *fort-da* dándole un nuevo sentido al juego freudiano que había visto muchas veces desde

mi ser psicólogo y que me reencontraba con él, o más bien me salía al cruce con el poder de la sincronización, casualidad que hace pregnancia de sentidos y donde mi vida ya no sería la misma. Existe una coincidencia entre lo que conceptualmente aporta Valeria Medina en cuanto al texto de *Tarjeta Postal* de J. Derridá y mi visión de la situación del personaje conectado con el juego del carretel freudiano. Con respecto al juego infantil, Freud (Freud; 1920) toma el primer juego autocreado de un niño de un año y medio, su propio nieto. Freud se pregunta por el sentido de una acción enigmática y repetida de continuo, y de ella deduce un juego de elaboración psíquica de la ausencia de la madre, ya que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que “se iban”. Elaboraba esa ausencia escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance, ese desaparecer y regresar. Así Teófilo Colombo se encuentra en su adultez, recreando la situación traumática de la pérdida de su madre reactivada por la pérdida de su empleo. Así tanto Freud como Derridá aportan este elemento del dolor por la pérdida y las dificultades de su tramitación y ayudan a comprender las dificultades del discurso del personaje al ser abandonado por su madre, ya que hay un vínculo claro entre lenguaje y figura materna.

Y llegó el día del estreno y recorrer la obra fue otro viaje. Encontrarme con la música en escena, la presencia de Juan Ignacio generando tensión con su presencia ocupando espacio. Y el escenario del Teatro el Popular fue esa noche una cantera inmensa y vacía y la soledad y desesperación de Teófilo Colombo, el personaje protagonista de *El Picapedrero*, se apropió mi cuerpo y me hizo ver que ya no era el mismo. Y luego llegaron más funciones en el Espión y fue otro viaje readaptar la obra a un espacio de proporciones mucho menores y entonces la cantera se volvió opresión y la luz de José Binetti se volvió noche y luz de sueño-vela y aparecieron las proyecciones como otro recurso de lo pos-dramático que nos brindaba escenas de la guerra de los Balcanes, apostando nuevamente a esta multiplicidad de sentidos donde este yugoslavo de 1916 se cruzaba con su lugar de origen arrasado por la guerra en el presente.

Tomaría cuatro elementos de la obra para profundizar en mi trabajo como actor: si se pudiera resumir en una palabra mi experiencia con esta obra solo puedo elegir una que vuelve una y otra vez: un viaje. Quizá toda obra lo sea, pero esta no podría definirla de otro modo.

Notas: La presencia de objetos actuales en una historia de época: Con este recurso el dispositivo escénico se vuelve una verdadera máquina del tiempo, ya que el personaje se cruza con algo del presente que lo trae a este tiempo y que en el espectador se genera esta identificación con su actualidad y cómo se resignifica su hoy en base a ese ayer que la historia recrea. Desde mi ser actor ese elemento debía tomar significado para mí y ser manipulado como si fuese parte de ese contexto que se muestra.

La complejidad de que actor y músico recrear la experiencia de una marcha de obreros en una huelga me llevó a recurrir a lo que alguna vez me enseñara mi maestro Walter Rosenzvit: “si vos lo ves mientras estas en el escenario, la gente lo va a ver” me dijo alguna vez. El uso del diario del día implicaba la elección de un ti-

tular que pudiera significar algo dentro de la historia de la obra y que al mismo tiempo interpelara o denunciara algo de nuestro presente. Este juego temporal enriquecía ampliamente la escena y me daba un elemento lúdico para construir un vínculo de complicidad con el público desde las primeras escenas que iba más allá de incluirlos rompiendo la cuarta pared.

El cello genera una tensión dramática constante entre lo delicado del instrumento y lo rustico de la herramienta de trabajo, el mundo masculino de la cantera y las curvas femeninas del cello y por último el vínculo entre mi cuerpo desnudo y el abrazo amoroso al cello que evoca una ternura y una soledad que logran conmoverme donde la palabra es eso que sabemos que es pero de lo que nos olvidamos todo el tiempo: una presencia que evoca una ausencia.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1977). *Introduction à l'analyse structurale des récits*. Communications, N° 8, 1966 .En Silvia Niccolini (comp.), *El análisis estructural*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. Traducido por Beatriz Dorriots. Fue publicado por primera vez en castellano por Editorial Tiempo Contemporáneo en el volumen *Análisis estructural del relato*.
- Barthes, R. (2016). *La Cámara Lúcida: Notas sobre la fotografía*. 1ª Edición. Buenos Aires. Paidós.
- Derridá, J. (2001). *La Carte Postale, de Socrate à Freud et au del à*, (título original en francés) La Tarjeta Postal, segunda edición aumentada, Siglo XXI Editores.
- Derridá, J. (1988) *Primera edición en francés*, Paris. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (s.f) *Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)* Colección: Obras Completas de Sigmund Freud. Edición: 2a ed., 15a reimp. ISBN: 978-950-518-594-8
- Medina, V. y López, D. (2017) *Obra El Picapedrero - Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXXVI* ISSN: 1668-1673 ISSN (En línea): 2591-3832 Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=14612&id_libro=690

Abstract: A historical journey through a series of works created from texts and images of Circulated Postcards. Social movements recreated postdramatically in the skin of ordinary subjects who see their lives affected by historical circumstances. Different elements of artistic expression are used to intervene the theatrical event (music, plastic, dance, etc.)

Keywords: Theater - postcards - postdramatic - history – dramaturgy

Resumo: Uma viagem histórico através de uma série de obras criadas a partir de textos e imagens de cartões postais circulados. Os movimentos sociais recriaram-se de forma pós-dramática na pele de sujeitos comuns que vêem suas vidas afetadas por circunstâncias históricas. Diferentes elementos de expressão artística são utilizados para intervir no evento teatral (música, plástico, dança, etc.)

Palavras-chave: Teatro - cartões postais - pós-dramático - história - dramaturgia

(*) **Darío López.** Lic. en Psicología, actor, dramaturgo, productor

(*) **Valeria Medina.** Dramaturga, poeta. 2do. Premio Concurso Nacional de Teatro, (Kive Staiff, J Hacker, Ernesto Schoo) AMIA-Teatro San Martín, 1986.

Midiactors coletivo de mídia cênica e suas encenações audiovisuais – aprendizado em processo

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Aline Mendes de Oliveira (*)

Resumen: El objetivo es presentar las directrices generales del proyecto Midiactors - colectivo de medios escénicos, vinculado al DEART y al PPGAC del Instituto de Filosofía y Artes de la UFOP. El proyecto se propuso investigar, a través de montajes en los años 2014 a 2017, de 03 espectáculos pautados por el uso de nuevas tecnologías escénicas, sobre todo en lo que se refiere al empleo de nuevos recursos audiovisuales en la escena y nuevas estructuras de dramaturgia escénica como modelos de dramaturgia escénica estudio práctico. Se investigaron las relaciones entre la tecnología, la producción artística en la creación de los espectáculos y la relación interactiva con el público.

Palabras clave: Imagen escénica – tecnología escénica – interactividad escénica – escenografía contemporánea – teatro – virtualidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 31]

O universo das artes cênicas sempre incorporou diversos recursos técnicos disponíveis cada época e sociedade. A partir do séc. XIX, com o desenvolvimento da eletricidade, novos dispositivos foram criados e mudaram radicalmente a produção artística. Ainda hoje, a difusão dos equipamentos eletrônicos tem contribuído para que os mesmos sejam incluídos com maior frequência em diferentes criações cênicas. Em grande parte destas criações, estes recursos são fundamentais.

Entre os dispositivos eletrônicos mais comuns usados em espetáculos, estão aqueles dedicados aos setores da iluminação, sonorização e apresentação de imagens. Este último engloba diferentes equipamentos como Televisores, Monitores, Placas de LE, projetores, entre outros. Diante do panorama conceitual e histórico da evolução do teatro moderno, o objetivo central desta reflexão é pensar sobre o sentido da Imagem Cênica, que surge como uma perspectiva possível de se apropriar de maneiras diversificadas os elementos da encenação teatral, sob novas perspectivas técnicas e culturais, a partir do século XX. A cena contemporânea repensa-se a si mesma a partir dos modos de reprodução da sua materialidade, incorporando técnicas, modos de operação e visões culturais preconizadas por outras formas de arte, bem como os pensamentos e inferências produzidos pela relação entre a arte e o real.

A partir dessas questões, e como apontamento reflexivo inicial, debruçar-se-á sobre exemplos pontuais da cena contemporânea, como problematização sobre os rumos e os procedimentos criativos que relacionam a encenação e as novas tecnologias aplicadas ao ambiente da arte e da performance. Pretende-se construir um referencial teórico sobre este assunto e indicar e exemplificar alguns

caminhos possíveis para a continuidade da produção cênica contemporânea a partir do século XXI, e seus embates e questões com os novos modos de produção técnica, que avançam rapidamente na atualidade.

A dimensão da experiência visual reestrutura-se a partir dessas referências e o olhar recondiciona-se e parte para outras searas da experiência estética. Procuramos relacionar o encadeamento das imagens como uma possível estrutura de narrativa visual e pretendemos também analisar a manipulação das imagens através de novos recursos tecnológicos usados pelo próprio grupo, observando o potencial de interatividade e comunicação com o espectador a partir dos novos recursos.

O objetivo geral do grupo Midiactors, formado no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto em 2013, é produzir pesquisa, arte e extensão, num processo contínuo, favorecendo a participação do público em todas as etapas, e o aprendizado dos alunos-bolsistas, através do desenvolvimento de atividades orientadas, durante as etapas de execução do projeto. Metas que tem sido alcançadas no que se refere à produção de pesquisa e arte, pois as atividades orientadas têm sido realizadas pelos bolsistas e procurou-se envolver o público em todas as etapas de desenvolvimento do projeto. Como objetivos específicos, buscamos nos últimos 05 anos:

1 - Analisar, enunciar e conceituar o trabalho artístico que produzimos, compreendendo 03 espetáculos, *Apartamento 102* (2014-2015), *Ressuscitações e outras formas de sangue* (2016), e *Ela veio para ficar* (2017-2018). Focaremos nesse texto, em nossa reflexão, no primeiro espetáculo, pois entendemos que ele exemplifica as ra-

zões de origem das propostas do grupo, que desejamos enfocar nessa análise.

2 - Analisar e conceituar sua produção visual, bem como os procedimentos técnicos desenvolvidos nos processos de criação artísticos.

3 - A partir da investigação proposta nos itens anteriores, encenar espetáculos cênicos, propondo a experiência da narrativa cênica espetacular a partir das relações e pressupostos desenvolvidos durante a pesquisa.

4 - Elaboração de artigos científicos como produção técnica resultante a partir dos resultados das investigações práticas e teóricas.

5 - Apresentar o espetáculo em regiões diversas da cidade de Ouro Preto, bem como em eventos acadêmicos e culturais, avaliando-se o resultado alcançado em relação à dinâmica proposta para comunidades de espectadores em diferentes locais.

Mediações do espetáculo com o público foram propostas, avaliação pelo grupo e pela comunidade da cidade de Ouro Preto, durante projetos de circulação durante o ano de 2015.

Portanto, com tantas investigações sobre a cena contemporânea pelo mundo acontecendo e a curiosidade de experimentar as novas tecnologias que surgem no meio teatral, um grupo de alunos e duas professoras da UFOP decidem investigar a influência e utilização das mídias e tecnologias dentro do teatro. Surge o MIDIACTORS, que explora a tecnologia a partir do pensamentos de que no mundo contemporâneo que vivemos a tecnologia se torna um elemento tão influente na cena como a iluminação, o cinema e a fotografia o foram no início do século XX.

Nesse contexto, o grupo se torna parte de um projeto de extensão da Universidade (Proex – Ufop), que tem como objetivo dentro do ano de 2014, o processo de criação de um espetáculo cênico que explore a interação com os novos recursos audiovisuais na cena, assim investigando as relações entre o teatro, a produção científica e artística no âmbito da Universidade e a relação interativa decorrente com o público, nesse caso, a comunidade ouro-pretana.

O primeiro espetáculo da companhia surge a partir de um romance de um autor paulistano, cuja dramaturgia foi livremente inspirada na ideia original do texto: *Feriado de Mim Mesmo*, de Santiago Nazarian. O romance nos coloca dentro de um apartamento onde um homem, Miguel, vive sozinho e começa a se deparar com invasões em seu apartamento, e a partir desse momento o leitor se pergunta se é realmente uma invasão ou se ele vivia com alguém. A experiência da solidão, da invasão de privacidade, a incomunicabilidade com o outro, são exploradas minuciosamente, pelo olho da câmera, trazendo a sensação do aviso que normalmente vemos em espaços públicos “ Você está sendo filmado”, trazendo uma sensação de contínua e angustiante despersonalização ao protagonista é um incômodo lugar de “voyeur” para o espectador, que é envolvido, assim como o personagem, numa profusão de imagens projetadas em telas transparentes, multiplicadas, sobrepostas, difusas, indicando o caos e o desfazimento progressivo da memória, das sensações e imagens recordadas através de

fragmentos projetados no espaço, que compõe o espaço íntimo, privado-público da personagem. Assim, a partir desse texto pensa-se que com o auxílio da tecnologia é possível mostrar essa dualidade dentro do personagem, a loucura que ele apresenta no texto sendo projetada a partir dos meios audiovisuais e trazer ao público a curiosidade de saber o que se passa na intimidade da vida desse homem. O vídeo, considerando-se o potencial da sua forma narrativa própria torna-se uma potência cênica, pois o enlouquecimento da personagem está virtualmente presente na projeção. Há um movimento crescente e a loucura vai invadindo o espaço cênico e não restringindo-se ao virtual, e por fim, Percebe-se que o oculto, mas que revelava-se na projeção videográfica explode para fora. Por fim, não há limites entre o real e o virtual, tudo se mistura quando a personagem envolve-se cada vez mais fundo em seu drama interior.

Com um ator em cena, ele cria relações com os objetos à sua volta para além das imagens virtuais. Um objeto que está diretamente ligado com a mudança do dia a dia na vida de Miguel é o telefone, cujas chamadas sempre caem na caixa postal, apenas uma voz que vem do telefone. Além do telefone há áudios gravados inseridos em momentos importantes que situam quem é esse personagem, quais são seus hábitos e porque ele está naquela rotina. Neste momento, temos a parte cenográfica realizada e também o material videográfico realizado, não se esquecendo do curta metragem produzido para funcionar como a cena final do espetáculo, ao mesmo tempo que se configura como uma obra artística independente, dialogando com o espetáculo, mas propondo uma narrativa audiovisual própria. Faltaria, nesse momento, apenas finalizar a estrutura do espetáculo geral para sua estreia. O envolvimento dos bolsistas com o projeto permitiu que desenvolvessem suas atividades tanto individualmente bem como em equipes de trabalho organizadas. Observamos que outro processo criativo se instaura, em que há uma equipe técnica maior que o número de atores em cena. Então o diálogo criativo, as questões provocativas que surgem, provém de um embate entre o único ator em cena e um número de artistas audiovisuais, a diretora e a produtora, no sentido de através dessa reflexão coletiva, construir etapa por etapa, o enunciado cênico do espetáculo. O motor criativo surge do embate entre o universo simbólico da encenação, como matéria prima do real e as potencialidades tecnológicas de uma cena virtual, produzida através de vídeos gravados, ao vivo, em tempo real, elementos sonoros, gravações, roteiros audiovisuais, enfocando uma nova forma de estrutura narrativa, não centrada no texto, mas na cadência do diálogo entre elementos diversos, cênicos e audiovisuais, motivando nossa primeira produção de um espetáculo híbrido em todos os sentidos, desde seu modo de produção até na relação de mediação final com o espectador. Portanto, diante desse recorte de possibilidades criativas que foi apresentado, depreende-se que, a partir do sentido do olhar, multiplicadas possibilidades narrativas cênicas abrem-se para o teatro contemporâneo. O teatro, uma forma antiga de arte, por vezes considerada condenada à falência diante do surgimento de novas formas de arte e novas tecnologias, em seu potencial de sobrevivência e função social, reinventa-se e redescobre-se a

cada momento, a partir de sua própria materialidade e de seus procedimentos, em diálogo, e, por que não dizer, em choque com a realidade e com os rumos da própria Arte. Observa-se que o teatro reflete sobre si mesmo a partir de seus próprios limites e questões de linguagens. Seu foco no Homem, seja através do texto dramático e a cena, seja a partir dos embates com os conflitos de cada época histórica, desencadeia este lugar reflexivo e interpelador. “Sintomatizar“, a si e ao mundo, refletir e devolver um ponto de vista, uma síntese, individual ou coletiva, figurar, conotar, criar, através de representações vívidas e concretas, um discurso sobre o mundo, dar voz ao indizível e concretude para o que antes só existia no plano da abstração, tornando-se visível, reconhecível, eis lugares de ação da imagem cênica para o teatro contemporâneo. A memória da imagem final, subjetiva, desvanecida, reproduzindo-se na mente, religando sentidos, emoções e presenças. Fica, ao final, a impressão do tempo compartilhado, o prazer estético do vivido e a fruição de pensamentos e identificações com os corpos, seres, visões de mundo. É o abismo da representação teatral diante do público, que olha o avesso do mundo através da cena.

Este presente projeto de pesquisa, à guisa de conclusão, justifica-se pela inovação que os usos de novas tecnologias aplicadas à cena representam para as atividades desenvolvidas atualmente no Brasil e, ainda, pela contribuição teórica que o registro de tais atividades poderão propiciar. Em investigações anteriores, foi possível analisar as obras de arte diversas e basear-se em suas proposições de experiência para montarmos um espetáculo artístico que partisse da manipulação tecnológica como forma de realização e integração. A partir do espetáculo montado, e suas representações, foi possível verificarmos a natureza inovadora multimídia da obra de arte na atualidade e o impacto sobre o panorama social e histórico, caracterizado pela globalização e novas mídias comunicativas que geram discussões sobre a preservação da arte contemporânea.

O projeto vincular-se ao grupo de pesquisa (CNPQ) HÍBRIDA – Poéticas Híbridas da Cena Contemporânea, sob a coordenação dos Professores Doutores Elvina Maria Caetano Pereira e Éden Peretta, integra pesquisadores das artes cênicas que investigam, em seus múltiplos aspectos (relacionais, políticos e estéticos), os conceitos, procedimentos e dispositivos de criação concernentes às poéticas híbridas da cena contemporânea, por meio de seu estudo, problematização e experimentação. O grupo reúne, além de professores e alunos do Curso de Artes Cênicas da UFOP, professores de outras universidades brasileiras e pesquisadores do Obscena, agrupamento independente de pesquisa cênica que vem, desde 2007, desenvolvendo experimentos cênicos e performativos,

além de uma extensa produção escrita, composta por relatos de pesquisa, e estudos acadêmicos.

Além disso, este projeto também se vincula ao Núcleo de Pesquisas Caixa Preta (DEART-UFOP) a ser implementado como um Núcleo de Inovação Tecnológica, fundamentalmente visando o desenvolvimento de softwares e a pesquisa com tecnologias diversas ligadas à criação cênica, visando assim financiamentos de editais como o de Criação e/ou Manutenção de Núcleo de Inovação Tecnológica da FAPEMIG.

As pesquisas individuais, interligadas no âmbito da pesquisa da cena contemporânea em suas características híbridas e transculturais também possuem forte potencial de interação para o desenvolvimento de pesquisas integradas que, dadas suas pertinência e abrangência, devem concorrer a editais Universais, como o Demanda Universal da FAPEMIG, e CNPq, para implementação de infraestrutura dos laboratórios teórico-práticos de cada pesquisa.

Abstract: The objective is to present the general guidelines of the Mídiaactors project - collective of scenic media, linked to DEART and PPGAC of the Institute of Philosophy and Arts of UFOP. The project set out to investigate, through assemblies from 2014 to 2017, three performances based on the use of new scenic technologies, especially with regard to the use of new audiovisual resources in the scene and new structures of scenic dramaturgy as models of study. The relationships between technology, artistic production in the creation of the spectacles and the interactive relation with the public were investigated.

Keywords: Scenic image - scenic technology - scenic interactivity - contemporary scenography - theater - virtuality

Resumo: O objetivo é apresentar as diretrizes gerais do projeto Mídiaactors – coletivo de mídia cênica, vinculado ao DEART e ao PPGAC do Instituto de Filosofia e Artes da UFOP. O projeto se propôs pesquisar, através de montagens nos anos de 2014 a 2017, de 03 espetáculos pautados pelo uso de novas tecnologias cênicas, sobretudo no que se refere ao emprego de novos recursos audiovisuais na cena e novas estruturas de dramaturgia cênica como modelos de estudo práticos. Investigou-se as relações entre a tecnologia, a produção artística na criação dos espetáculos e a relação interativa com o público.

Palavras-chave: Imagem cênica - tecnologia cênica - interatividade cênica - encenação contemporânea – teatro - virtualidade

(*) **Aline Mendes de Oliveira.** Bacharelado em Artes Cênicas - Direção Teatral pela Universidade de São Paulo (2001) e mestrado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (2006). Doutora em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Tendências Contemporâneas Brasileiras: “Res[sus]citações e outras formas de sangue e “Ela veio para ficar”, do grupo Midiactors, da Universidade Federal de Ouro Preto

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Letícia Mendes de Oliveira (*)

Resumen: Este artículo presenta un panorama breve sobre los dos últimos espectáculos del grupo Midiactors del Departamento de Artes de la Universidad Federal de Ouro Preto de Brasil: “Res[sus]citações e outras formas de sangue”, 2016 y “Ela veio para ficar”, de 2018. Bajo el punto de vista de la dramaturgia y de la dirección, se analizan algunos procedimientos recurrentes de los Midiactors: la performatividad en la actuación, los efectos de real de las narrativas, la visualidad escénica de los recursos audiovisuales y los conceptos de citas visutextuales y dramaturgia reloaded.

Palabras clave: Teatro Performativo – Midiactors - visualidad escénica - dramaturgia contemporánea - teatro brasileño

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 35]

Introdução

O grupo Midiactors possui cinco anos de pesquisa acadêmica e artística na área dos estudos interdisciplinares entre cena e tecnologia, pelo Departamento de Artes na Universidade Federal de Ouro Preto e, nos últimos dois anos, investigou diversos elementos midiáticos, por 2 meio da criação de dois experimentos cênicos que estão em seu repertório: “Res[sus]citações e outras formas de sangue” e “Ela veio para ficar”. Em minha pesquisa como diretora e dramaturga, trabalho com esse agrupamento desde 2016, e hoje concentro meu foco de investigação sobre o Teatro Performativo e a busca de um teatro com efeitos de real em relação à dramaturgia, composta de forma original sobre fatos sociais atuais. Outra prática constante é a experimentação da ideia de “visualidade cênica”, entendida aqui como um campo expandido da linguagem estética da encenação contemporânea, que busca um diálogo horizontal, mas nem sempre conciliador e homogêneo entre luz, projeção de imagens, vestuário, cenografia, sonoplastia e atuação. O desejo é a aproximação e confronto entre as várias áreas técnicas e artísticas da encenação teatral, com o intuito de estabelecer metodologias singulares e dinâmicas para o processo criativo, mediados pela postura autoral de seus integrantes e pelo uso das novas tecnologias para a cena contemporânea.

Sobre o chamado Teatro Performativo, levamos à prática de criação as reflexões da autora teatral Josette Féral, que apresenta em seu artigo “Por uma poética da Performatividade”, as contribuições da Performance Art e da visão de Richard Schechner, com o objetivo de instaurar um sistema dialético de forças, que se situa entre a frágil cortina da ficção e o estar presente de forma engajada dos atuantes em cena, que “performam”, através de suas ações e gestos, seus pontos de vistas políticos. Desse jogo entre ficção e performance, os atuantes se confrontam com os espectadores, que são convidados a questionarem os limites entre a teatralidade e os efeitos de real da cena apresentada. (Féral, 2008). Questões como: o que é

teatral? O que é performance? O que é teatro performativo? Como se apreende a teatralidade atualmente? A teatralidade está presente na cena ou é apenas um modo específico do olhar da recepção? São algumas das problematizações que o teatro contemporâneo hoje nos legou e que o grupo Midiactors persegue em suas investigações. Hans Thies Lehmann apresentou contribuições fundamentais sobre o chamado Teatro Pós-Dramático, que compreende a pós-modernidade depois da segunda metade do século XX, como um panorama diversificado e múltiplo, que concilia a tradição clássica às rupturas abstratas, fragmentadas e absurdas da primeira metade do século XX (Lehmann, 2007). Já o Teatro Performativo foge da lógica de soma de linguagens e admite um entrelugar conflituoso e heterogêneo entre teatralidade e performance. Entre real e ficcional. Uma linguagem híbrida não é a adição de dois ou mais conceitos ou metodologias, mas o embate e a experimentação entre práticas que podem resultar ou não em uma terceira linguagem. O Performativo é uma estética teatral que se lança ante ao abismo do risco, da experimentação e da investigação incessante, e que não se contenta com o resultado, mas com as possibilidades e questionamentos da aproximação entre o fazer do atuante e a presença do espectador. Josette Féral (2008) afirma que:

No teatro performativo, o ator é chamado a “fazer” (doing), a “estar presente”, a assumir os riscos e a mostrar o fazer (showing the doing), em outras palavras, a afirmar a performatividade do processo. A atenção do espectador se coloca na execução do gesto, na criação da forma, na dissolução dos signos e em sua reconstrução permanente. Uma estética da presença se instaura (se met en place). (Féral, 2008, p.209)

Já os chamados efeitos de real não são considerados como uma tendência de retorno à estética realista ou naturalista da representação, que anseia pela espontanei-

dade e pela verossimilhança da interpretação, mas como irrupções na trama da narrativa e experiências que dão ênfase à concretização física e material da presença de seus atuantes, do espaço, dos aspectos cênicos e dos espectadores. A pesquisadora teatral brasileira da Universidade de São Paulo Sílvia Fernandes afirma que a problematização do representado seria feita em detrimento da cena apresentada como única, como uma tentativa de suspensão e síntese da concretude do 3 acontecimento e uma forma de crítica ao risco aleatório e superficial da encenação (Fernandes, 2013). A autora ainda alerta que os ditos teatros do real desejam uma aproximação com as vozes marginalizadas pela sociedade e que os artistas são os interlocutores dessa estética de resistência. Nesse sentido, Fernandes afirma a seguir:

os teatros do real funcionam como sintoma de uma cena plantada diretamente no terreno do social. Mas nem por isso filiam-se ao realismo político característico dos anos 1960. Ainda que optem por uma ética de confronto com o contexto em que se inserem, definem uma atitude de resistência de outra natureza. (Fernandes, 2013, p.4)

Explanado alguns conceitos sobre a visualidade cênica, o Teatro Performativo e os efeitos de real, como vertentes contemporâneas, na próxima seção, analisarei alguns exemplos das dramaturgias dos espetáculos do grupo Midiactors, que consideramos como experimentos abertos em processo, pois são trabalhos brasileiros que investem tais conceitos explicitados.

Res[sus]citações e outras formas de sangue

O grupo Midiactors, que também é coordenado pela professora de direção teatral Aline Mendes de Oliveira, e também está alocada no Departamento de Artes da UFOP, tem integrantes que são artistas, alunos e alunas de graduação e pós-graduação, e mantêm uma rotina de ensaios, aprendizagem técnica e discussão teórica entre seus componentes.

O trabalho cênico realizado em 2016, nomeado “Res[sus]citações e outras formas de sangue”, que foi dirigido por mim e pela professora Aline, com composição de uma dramaturgia coletiva, criação audiovisual de Danilo Roxette, apresenta em cena o ator Danilo Felisberto e transita entre propostas ficcionais documentais, pontos de vistas autorais, o uso de efeitos de real, tais como as imagens trágicas inspiradas na guerra da Síria e a recriação de fatos documentais brasileiros, que retratam os abusos a mulheres. O espaço cênico apresenta duas superfícies verticais e perpendiculares de projeção e atuação, formando um grande “L”, e os espectadores se localizavam em frente, formando um outro grande “L”. Neste experimento cênico, trabalhei a ideia de dramaturgia chamada citações visutextuais, que pode ser definida como o confronto entre as partituras corporais, compostas pelo atuante, a partir de sugestões da diretora Aline e das imagens projetadas que apresentavam paisagens naturais, como o mar, rio ou floresta, que formavam um panorama visual poético e sensível, ou frases projetadas e que se amplificava junto com os textos narrados. Na primeira cena, o ator narra a história de Malik, podemos

ver ao fundo um grande globo terrestre que gira continuamente, e se conecta à ancestralidade da narrativa. O trecho a seguir ilustra essa ideia:

Há muito tempo atrás, haviam diversos povos que viviam próximos, irmãs, irmãos de sol e sede. Essa parte de terra, envolta a muitos reinados, fora invadido por muitos povos comandados por seus reis, que buscavam, crenças no espírito maior, uma grande cidade de paz e descanso. Após muitos afogamentos em areia, de lágrimas e sangue, essa cidade foi formada e por muito tempo comanda por unir o oriente e o ocidente. Malik, seu último rei desse nome, foi vencido severamente, trazendo divisão a essa terra, e seu povo agora com espíritos maiores que de outros povos. Invasões foram cruzadas nessa terra e comandadas até os seis dias do início do verão. Um grande cemitério, de homens, armas e sonhos. Irmãs e irmãos de sol e sede, agora vivem em paz ocasional e a fuga surge como água, as vezes em poço seco (Andrade, 2016, p.1).

Outro procedimento recorrente do Midiactors, além das imagens poéticas e da estrutura dramatúrgica fragmentada e épica, é o uso de palavras projetadas como imagens manipuladas ao vivo, que se desfazem no espaço, criando espaços abstratos e trágicos. Como exemplo, criamos ações que intensificam a relação entre as partituras do ator e o texto projetado que contava o depoimento real de uma mulher abusada pelo próprio pai na última cena nomeada 4 “Assassinas”. Quase no fim do espetáculo, é projetado repetidamente, de modo crescente a frase “Eu tentei me matar várias vezes” (Andrade, 2016), preenchendo todas as duas áreas de projeção, referindo-se à história da personagem que foi abusada pelo próprio pai. O silêncio da cena, junto ao ator ajoelhado e à luminosidade branca intensa que vai se formando devido à luz do projetor que forma as palavras, causam no espectador um desconforto trágico e ao mesmo tempo poético da cena. O procedimento visutextual da frase em luz esbranquiçada, projetado no fundo preto e manipulada ao vivo, cria um lugar de epifania, suspensão, reflexão e desencantamento da situação irremediável da jovem representada que está numa situação limite. Ficção e real se alinham e se misturam nesta composição ambígua e idílica.

Ela veio para ficar

Já o experimento cênico, que começamos a ensaiar no ano seguinte, intitulado “Ela veio para ficar”, com minha autoria e direção exclusivamente, continuamos a trabalhar com os procedimentos citados, mas o processo criativo trouxe outras contribuições. Essa peça foi a décima sexta dramaturgia que escrevi e também há a presença de narrativas fragmentárias e citações de real, assim como em “Res[sus]citações”. Em cena, há dois atuantes que transitam por várias situações de solidão e incomunicabilidade, e realizam depoimentos intercalados. Aprofundando cada vez mais o jogo performativo, a dramaturgia tem como ponto de partida as fronteiras entre real e ficcional sobre o tema da Internet. Com olhares trágicos e irônicos sobre a rede mundial tão presente

em nossas vidas contemporâneas, escrevi o texto antes do início dos ensaios, o que no processo anterior aconteceu de forma coletiva. Neste experimento, a dramaturgia partiu de inspirações em casos reais, obsessões causadas pelo vício virtual, citações de regimes de privações, violências públicas, histórias pessoais, e a metáfora sobre as diversas formas de falhas de conexão em nosso cotidiano contemporâneo. “Ela veio para ficar” nasceu do olhar problematizador sobre no universo da Internet e como uma crítica à sociedade de massificação e à violência da exposição virtual. Desse universo, há cenas sobre cyberbullying, uso desenfreado do celular e aparelhos eletrônicos, presença física e virtual mediadas pelos suportes do vídeo e do áudio são algumas questões do texto. Por meio da alteração entre a breve cortina da Ficção e a Teatralidade e o Teatro Performativo, ator e a atriz vivenciam diversas figuras em cena e se questionam se estão dentro de uma realidade virtual ou não, porém fogem da questão ironicamente. Neste sentido, ele diz a ela, no trecho abaixo:

Sam – A gente existe, não?

Ella – Não consigo te responder isso em uma única frase, mas existir, existir, acho que sim. Tem dias que sim, outros dias que não. Mas a já dramaturga disse que isso ainda não é cena. Que para ser cena as coisas precisam se conectar.

Sam – E isso não é conexão? [pausa, olham para os espectadores].

Ella – Qué um café? Acho que ainda tá cedo para vodka.

Sam – Quero um café, sim, em todo café existe uma dose de salvação da nossa total disfunção psicológica.

Ella – [ironia] O que significa que o café nos impede de matar uns aos outros. [sarcasmo] Ufa, estamos salvos...(Andrade, 2018, p.2)

A dramaturgia apresenta narrativas inspiradas em procedimentos discursivos da Internet, tais como “falha de conexão”, “em carregamento”, “loading”, “atualizar”, “recarregado ou reloaded”. O termo *reloaded* surgiu como um conceito dramaturgicamente inspirado na ideia de navegação virtual em fluxo e a partir de leituras do “drama rapsodo”, do teórico francês Jean-Pierre Sarrazac (2002), quando o autor apresenta uma noção de um todo despedaçado, e utiliza a metáfora do bardo, cantor, rapsodo como condutor da narrativa oral. No caso dessa dramaturgia, desloca tal ideia para uma composição baseada nos procedimentos de ir e vir dentro de uma rede virtual e o usuário da Internet torna-se o narrador que controla o curso dos dados. A dramaturgia vista como uma rede espiralada, mergulhada nas lógicas dos links e chaves binárias, é uma dramaturgia que busca a impossibilidade de início e fim dos acontecimentos apresentados, porque nunca chega a ser recarregada completamente, pois é falha, desconexa e passível de erro. Uma dramaturgia que mostra infinitas bifurcações em face aos fatos narrados ou apresentados. É uma narrativa essencialmente épica-fragmentada, situada num futuro próximo, que nunca se realiza completamente. Uma dra-

maturgia *in-charge*, em carregamento, em devir, que cita o passado, deseja e teme o futuro e nunca é plena no presente. A atriz comenta sobre esse mecanismo de ir e vir:

Amanhã vai ser um novo repetido tudo de novo: ele vai voltar para sua porta e tudo vai ser acionado direitinho e igualzinho do jeitinho que você me contou, como no aplicativo, é só você acionar os botões certos. E aos poucos, tudo vai ser deletado.(Andrade, 2018, p.15)

Essa questão está intimamente ligada à impossibilidade de conexão entre as pessoas e ao inevitável isolamento e alienação, gerados pela fuga dos indivíduos mergulhados nos meios de comunicação virtuais e que também causa a alienação e amnésia coletivas. Ella diz a Sam: “A gente quer imagem, conforto e internet de alta velocidade, a gente quer Netflix, mil seguidores no Face e outros mil no Instagram, a gente quer boleto pago no início do mês e fazer match no Tinder, Sam” (Andrade, 2018, p.7) Os limites entre o virtual e o real nas relações humanas são apreendidos a partir de procedimentos audiovisuais, uso de celulares, eletrodomésticos e da captação e transmissões ao vivo das imagens dos atores. Utilizamos inclusive recursos de *delay* (define-se como um certo atraso na re-transmissão do vídeo), destacando o erro e explorando a projeção como meio artificial, além disso, o tratamento das imagens manipuladas também ao vivo, são texturizadas e rasuradas. O principal procedimento é o vídeo mapping, que se constitui como a projeção das imagens digitais mapeadas em três telas em tecido branco translúcido, dispostas no espaço cênico, e que são manipuladas ao vivo por Danilo Roxette.

Como chave conceitual para se abordar a relação entre o real e virtual, “Ela veio para ficar” teve como referência teórica o artigo nomeado “Uma Comparação entre Presença Cênica e Presença na Realidade Virtual”, do pesquisador Sebastian Xavier Samur (2016), da University of Toronto, que define tal ideia, a partir da noção de “telepresença”:

O termo telepresença foi usado originalmente por Marvin Minsky (1980), ao discutir as tecnologias que prolongavam o corpo de maneira remota por meio de membros robóticos. O termo continuou a ser usado, mas a simplificação presença também começou a ser empregada para abranger outras experiências tecnológicas, que não necessariamente envolviam tarefas remotas. O termo presença é usado na atualidade para descrever experiências com tecnologias, que variam desde robôs e máquinas ativadas remotamente até mídia social, videogames e realidade virtual. Cada tecnologia permite que se habite um ambiente virtual de uma maneira diferente. A presença, com tecnologias que envolvem a atividade remota, é medida pela capacidade do usuário para completar uma tarefa como se estivesse imediatamente à mão. (Samur, 2016, p.244)

Na cena nomeada “Eu te prometo te conectar por toda minha vida”, surge uma grande crítica ao uso desen-

freado da Internet, e de maneira irônica, os atores fazem promessas vazias e superficiais, como se fizessem meditação ou exercícios mentais de autoajuda. Ao mesmo tempo, são captadas suas imagens em tempo real e reproduzidas ao vivo, criando um ambiente de ressonância e ecos visuais de sobreposições e distorções, inspirado no recurso de várias janelas das telas de um computador e nas colocações de Samur (2016) sobre como cada indivíduo apreende de modo particular o ambiente virtual. A narrativa diz:

Ele – Meus desejos criam minha própria realidade.
 Ela – Meus desejos criam minha própria realidade.
 Ele – Alinho-me com as coisas que tenho e quero.
 Ela – Alinho-me com as coisas que tenho e quero.
 Ele – Desintegro todas as mensagens que me manipulam.
 Ela – Desintegro todas as mensagens que me manipulam.
 Ele – Meus sonhos estão se realizando no exato instante em que vivo.
 Ela – Meus sonhos estão se realizando no exato instante em que vivo.
 Ele – Você está conectado com o todo.
 Ela – Você está conectada com o todo.(Andrade, 2018, p.4)

Em “Ela veio para ficar”, exploramos, portanto, em todas as cenas formas de conexões entre as pessoas, para podermos discutir o porquê da fuga dos indivíduos mergulhados nos meios de comunicação virtuais e ausentes de relações pessoais reais. O espetáculo estreou este ano, com previsão de novas apresentações posteriormente, e estamos sempre buscando nos aproximar com os espectadores, para pensarmos novas soluções de aprimoramento técnico, artístico, político e humano de nossas ideias e posturas.

Considerações finais

Este texto teve o intuito de apresentar um pequeno painel de minhas investigações e práticas como diretora e dramaturga, dentro do Midiactors, e apresentar alguns procedimentos criativos do grupo, tais como o uso constante em seus trabalhos do vídeo mapping como dramaturgia visual, das narrativas fragmentadas-épicas e uma atuação que procura uma aproximação com os espectadores a partir da presença concreta e política na cena. O coletivo se mantém atualmente como um grupo ativo, de pesquisa e de experimentação acadêmica, relacionado a um curso de Artes Cênicas de uma universidade pública, em conexão com a cena artística brasileira contemporânea. Afinal, a visibilidade pode ser uma armadilha irresistível, por isso, resta-nos os encontros e experiências.

Referências bibliográficas

- Andrade, L., Midiactors (2018). *Ela veio para ficar*. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto.
- Andrade, L., Midiactors (2018). *Res[sus]citações e outras formas de sangue*. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto.
- Féral, J. (2008). “Por uma poética da performatividade: o teatro performativo”. Em *Sala Preta: revista da Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP*, Vol. 8. São Paulo, pp.197-210.
- Fernandes, S. (2013). “Experiências do real no teatro”. Em *Sala Preta: revista da Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP*, Vol. 13. São Paulo, pp.3-13. 7
- Lehmann, H. T. (2007). *Teatro Pós-Dramático*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Samur, S. X. (2016). “Uma Comparação entre Presença Cênica e Presença na Realidade Virtual”. Em *Revista Brasileira Estudos da Presença, Porto Alegre*, Vol. 6. Porto Alegre, pp.242-265.
- Sarrazac, J. P. (2002). *O Futuro do drama: escritas dramáticas contemporâneas*. Porto: Campo das Letras.

Abstract: This article presents a brief overview of the last two shows of the Midiactors group of the Department of Arts, Federal University of Ouro Preto, Brazil: “Res[sus]citações e outras formas de sangue”, 2016 and “Ela veio para ficar”, from 2018. From the point of view of dramaturgy and direction, we will analyze some recurrent procedures of the Midiactors: the performativity in the acting, the real effects of the narratives, the scenic visuality of the audiovisual resources and the concepts of visutextual citations and reloaded dramaturgy.

Keywords: Performative Theater – Midiactors - performing visuality - contemporary drama - brazilian theater

Resumo: Este artigo apresenta um panorama breve sobre os dois últimos espetáculos do grupo Midiactors do Departamento de Artes, da Universidade Federal de Ouro Preto, do Brasil: “Res[sus]citações e outras formas de sangue”, 2016 e “Ela veio para ficar”, de 2018. Sob o ponto de vista da dramaturgia e da direção, serão analisados alguns procedimentos recorrentes do Midiactors: a performatividade na atuação, os efeitos de real das narrativas, a visualidade cênica dos recursos audiovisuais e os conceitos de citações visutextuais e dramaturgia reloaded.

Palavras-chave: Teatro Performativo – Midiactors - visualidade cênica - dramaturgia contemporânea - teatro brasileiro

(*) **Letícia Mendes de Oliveira**. Conhecida artisticamente como Letícia Andrade, é diretora, dramaturga, doutora em Artes pela UFMG, pesquisadora, professora adjunta efetiva de graduação e pós-graduação em Artes Cênicas da UFOP, Brasil.

La nueva comedia del arte. Una cuestión de Género

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Sergio Héctor Misuraca (*)

Resumen: En el desafío de reinstalar la Comedia del Arte como crítica social, surge la imperiosa necesidad de replantear el rol de la mujer en la composición de personajes y la conformación de un nuevo arquetipo femenino que no responda al arquetipo masculino de la feminidad. El teatro es una manifestación cultural que debe contextualizarse. La comedia del arte de hoy no puede ser la misma que la de ayer pero puede ser impulsora de un cambio cultural contra la violencia de género y por la igualdad.

Palabras clave: Teatro - personajes - rol de la mujer - género teatral- feminismo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 39]

Para empezar por el principio podemos decir que la comedia nace con los griegos como contracara inevitable de su hermana la tragedia en un escenario reservado exclusivamente para los hombres en todos los roles, masculinos y femeninos.

Es la llegada de la comedia del arte la que le cambiará la historia a la mujer actriz compartiendo el mismo espacio con el hombre, allí por el siglo XVI en Italia, nacida del teatro popular mezcla de improvisadores y juglares, acróbatas, bufones, mímica y tradiciones carnavalescas. Pero si bien se podría decir que es en la comedia del arte donde se iniciaba la lucha por la igualdad de género en el teatro, también no podemos dejar de observar que es en la comedia donde se dio origen a un arquetipo femenino que hoy mismo sobrevive en una inmensa mayoría de productos humorísticos tanto en el teatro como en la televisión.

Es que la construcción del personaje femenino seguía estando empapada de la visión de un patriarcado que delega en la mujer el rol principal en el amor y el sexo. Así el enredo principal de la Comedia tiene más o menos la siguiente estructura como aparece en el siguiente esquema (Miklasevskij, 1981, Uribe, 1983, pp. 47)

Él ama Ella
Él ama Ella ama Él
Él ama Ella ama Él
Él
Él ama Ella ama Él

Él ama Ella Él ama Ella ama Él
Él ama Ella ama
Ella Él

Esto significa que la acción la genera el objeto de deseo, es decir la mujer.

Los arquetipos femeninos están signados entonces por capacidades de manipulación, seducción, prostitución, engaño, ingenuidad y debilidad. Así eran los personajes femeninos que se pretendían mostrar.

De las tradiciones venecianas había en un principio definiciones muy claras en relación al rol femenino

Moretta, por ejemplo, era la máscara nacida en Francia que rápidamente fue adoptada en Venecia para ser usada por las mujeres durante todo el año. Fue una máscara muy utilizada para cuando las mujeres visitaban los conventos. Iba acompañada de un velo negro. Y se suponía que resaltaba la belleza femenina.

No estamos hablando de una cultura musulmana ni mucho menos. Resaltar la belleza era tapar a la mujer.

También, el hombre se reservaba su espacio para ridiculizar el arquetipo femenino. Tal es el caso de Gnaga que es un traje y máscara que solo podían usar los hombres para burlarse literalmente de la mujer.

Con estos antecedentes a finales del siglo XVII llega Colombina, que en italiano significa pequeña paloma. A comparación de la ingenua enamorada, afectada siempre por la desilusión y las dificultades que la separaban de su amado, Colombina era sus servidora personal, libre de las ataduras del amor, insolente, inteligente y siempre dispuesta a que alguien más pague por los gastos.

Vestida con ropas más finas que el resto de las sirvientas (siempre escotada para marcar sus senos), gozaba de ciertos privilegios por ser la predilecta de Pantaleone, su patrón.

Colombina es una de las razones de las peleas entre Pantaleone que la acosaba sexualmente y Arlequín, compañero sirviente y amante. Con su gracia y su ingenio consigue siempre lo que se propone enamorando a los hombres y agrandando a las mujeres.

¿Ahora es Colombina el arquetipo femenino que representa la verdadera lucha por la igualdad de género?

Mostrarla inteligente y audaz no quita la visión patriarcal en la que la coloca de un lado u otro de los únicos dos arquetipos que el hombre conoce de la mujer: esposa o amante. Ambas funcionales a los intereses de un hombre que puede ser Amo, lo que significa que tiene el dinero, o siervo (lo que significa guiado por las urgencias de la comedia: sexo, hambre y dinero)

Por otra parte se presenta a la mujer como un ser nunca libre. La enamorada es esclava de sus deseos o de los deseos de su padre, de su amor siempre en discordia familiar (de este relato Shakespeare se inspira para Romeo y Julieta), ingenua o inmadura, mostrando a la mujer debilitada por el hombre sin ningún otro motivo ni deseo

más que el de casarse con él. Su clase social no significa poder alguno. Ya que el poder y el manejo del dinero sigue reservado para el hombre.

Por otro lado la Colombina, esclava de profesión, arquetipo de la mujer audaz, de mundo, seductora, manipuladora, capaz de andar a dos puntas con tal de conseguir su objetivo. De buen corazón e intención para con la enamorada y la mujer en general. Pero si bien se la presenta como una mujer feminista en la práctica resulta reflejar el arquetipo de la mujer que todo hombre quiere tener en su cama y que no duda en aguantar el sufrimiento causado por el hombre o el acoso sexual de sus patronos con tal de cumplir con su cometido.

Definitivamente el rol de la mujer en la Comedia del arte no se ajusta a un arquetipo elevado femenino sino a un arquetipo masculino de la feminidad.

Veamos algunas escenas de la obra reconocida de Goldoni (1707-1793) Arlequín, servidor de dos patronos (Goldoni, sf, pág 41-42)

En estas escenas, la enamorada se llama Clarisa y ama a Silvio y él la ama pero el padre de Clarisa pretende romper el compromiso y casarla con Federico Rasponi, antiguo prometido y creído muerto en desgracia aunque Pantaleone no sabe que en realidad se trata de Beatriz quien se hace pasar por Federico. Esmeraldina (la Colombina de esta obra) trata de ayudarla. Silvio se encuentra metido en una confusión y cree que su prometida lo ha engañado.

CLARISA

_ Si no os amase, no habría corrido en vuestro auxilio para defenderos

SILVIO

_ Odio también la vida si debo agradecerla a una ingrata

CLARISA

_ Os amo con todo mi corazón

SILVIO

_ Os aborrezco con toda mi alma

CLARISA

_ Moriré si no os calmáis

SILVIO

_ Hubiera preferido veros muerta antes que infiel

CLARISA

_ Os daré ese gusto (toma la espada de Silvio)

SILVIO

_ ¡Sí, esa espada puede vengar tanta injusticia!

CLARISA

_ ¿Tanto mal queréis para vuestra Clarisa?

SILVIO

_ ¡Vos me habéis obligado a ser cruel!

CLARISA

_ ¿Entonces deseáis mi muerte?

SILVIO

_ Ya no sé lo que deseo...

[...]

Entonces aparece Esmeraldina justo a tiempo porque Clarisa vuelve la punta de la espada a su pecho y luego de hablarle diciéndole que si no la quiere no la merece Clarisa llora (Goldoni, sf, pag 41-42):

CLARISA

_ ¡Ingrato! ¿Es posible que mi muerte ni siquiera os arranque un suspiro? ¡Ay el dolor me matará. ¡Moriré! ¡Os daré esa alegría....Pero un día comprobaréis mi inocencia y entonces será tarde[...] (Sale)

ESMERALDINA (A Silvio)

_ Esto es algo que no puedo comprender: ver a una muchacha que quiere matarse y quedarse allí, mirándola como si viese representar una escena de teatro

SILVIO

_ ¡Estás loca! ¿Crees acaso que ella pensaba hacerlo de verdad?

ESMERALDINA

_ Lo único que sé es que si yo no llegaba a tiempo la pobrecita hubiera muerto

SILVIO

_ Llegaste muy a punto...pero la espada aún estaba lejos de su pecho

ESMERALDINA

_ ¡Cómo lejos! Un milímetro más y ya saltaba la sangre!

SILVIO

_ Vosotras las mujeres no sabéis más que fingir

ESMERALDINA

_ ¡Sí, si fuésemos como vos! Como dice el proverbio: crea fama y échate a dormir. Las mujeres tienen la fama de ser infieles, pero los hombres lo son a más no poder. De las mujeres se habla y de los hombres no se dice nada. Nosotras somos criticadas y a vosotros se os perdona todo ¿Sabéis por qué? ¿Porque las leyes las hicieron los hombres que si las hubiéramos hecho las mujeres, otro sería el cantar! Si yo mandase, haría que todos los hombres infieles llevasen una rama en la mano y entonces sí que todas las ciudades se transformarían en un bosque! (sale)
[...]

Hacia el final del segundo ACTO aparece este diálogo entre Esmeraldina y Pantaleón (Goldoni, sf, pág, 56)

PANTALEÓN (a Esmeraldina)

_ ¡Y tú eres su cómplice!

ESMERALDINA

_ Yo no sé nada, señor

BEATRIZ

_ ¿Quién abrió la carta?

TRUFLADINO (a Arlequín)

_ Yo no

ESMERALDINA

_ Tampoco yo

PANTALEÓN

_ ¿Pero quién la trajo?

ESMERALDINA

_ Trufaldino se la llevaba a su patrón

TRUFALDINO

_ Y Esmeraldina se la trajo a Trufaldino

ESMERALDINA (Aparte)

_ ¡Charlatán! ¡No te quiero más!

PANTALEÓN

_ ¿Y eres tú, pequeña desvergonzada quién hizo esto?

_ ¡No sé cómo me contengo y no te doy una paliza!

ESMERALDINA

_ ¡Nunca nadie me puso las manos encima todavía y mucho me sorprende de vos!

PANTALEÓN (Se le acerca)

_ ¿Así me respondes?

ESMERALDINA

_ ¿Pretendéis pegarme? Antes tendríais que alcanzarme (Sale corriendo)

PANTALEÓN

_ ¡Desvergonzada! ¡Ahora verás si no te alcanzo! ¡Te atraparé! (Sale corriendo detrás de Esmeraldina)

[...]

Como podemos ver en estas escenas el arquetipo femenino está a merced del hombre en un juego de status de dominación / dominado en el que aún con intentos de desequilibrio en el que la mujer puede jugar a rebajar el status del hombre de la misma manera que hacen los sirvientes con sus amos (aún utilizado en las telenovelas y comedias de teatro), siempre termina retrocediendo o aceptando la violencia de género como dinámica de vinculación.

En la misma obra entre Beatriz y Clarisa sucede una justificación literal a estas cuestiones al final del primer acto (Goldini, sf, Pag 35):

BEATRIZ

_ Tened paciencia, que luego del temor, después del sufrimiento, se gozan más los placeres del amor (Sale)

[...]

Así tenemos a una enamorada que es capaz de dar la vida por el desplante del hombre a quien ama. Un hombre que cegado por los celos es capaz de renunciar a todos aquellos sentimientos que tenía y tratar a la mujer con insultos e improperios sin chequear si sus pensamientos estaban acertados. Tenemos una Colombina defendiendo los derechos de la mujer, regañando al hombre y poniendo límites, pero que en definitiva acepta el sistema en el que está inserta y es capaz de mentir con tal de no ser castigada y aceptar los enfrentamientos con su patrón como parte una dinámica divertida de la que se supone debemos reírnos.

Por supuesto que en este trabajo no se intenta desmerecer el valor histórico y las técnicas artísticas que soslayan detrás de la Comedia del arte como género de teatro. No hay que olvidar que el teatro popular representaba una verdadera crítica social a los arquetipos de la época sobre todo en lo que atañe a las diferencias sociales entre burguesía y plebe e incluso más allá, la realeza misma como hicieran Moliere o Shakespeare.

También es cierto debemos hacer la hermenéutica correspondiente en este análisis ubicándonos en un contexto donde incluso podríamos decir que algunos fragmentos insolentes como el de la Colombina podrían tildarse de feminismo de vanguardia para la época.

El punto es nuestro contexto actual y la función que le queremos dar al teatro de hoy. Y específicamente a la comedia.

Somos naturalmente violentos. Aquellos que fuimos docentes o alumnos, directores o intérpretes sabemos muy

bien que en las clases de iniciación teatral, cada vez que se les pide a los alumnos realizar alguna escena improvisada los temas que aparecen durante el primer tiempo son el sexo y la violencia. Y hasta en muchos de los casos aparecen relacionados. Y aparecen de una forma divertida y aceptada. Se dice que pasado un tiempo de formación estos vicios van desapareciendo. Pero es interesante puesto que estos vicios corresponden a la naturaleza humana. Son las principales herramientas que un actor novato tiene al alcance de la mano para generar un momento creativo. La comedia del arte utilizó estos mismos vicios cuando se basó en las tres grandes urgencias: sexo, hambre y dinero. Y en el fulgor por conseguirlo el uso de la violencia, golpes y caídas, palizas y peleas parecen comunes y cotidianas.

Durante mi aplicación de herramientas de teatro en empresas y talleres, suelo utilizar unas máscaras que se llaman primitivas, se tratan de máscaras simias en la que una de ellas representa la identidad femenina y otra la masculina.

El juego consiste en que el Mono conquiste a la Mona. Las máscaras son mudas así que todo depende del cuerpo. En esta actividad puede trabajarse conceptos como status, vínculos, expresión corporal y predisposición.

He utilizado esta técnica al menos con unas 20 parejas diferentes sin importar su género. En el 90 % de esos casos los primeros acercamientos observados del mono a la mona cuando tiene que conquistar es intentando contacto físico. Aun cuando el mono fuera representado por una mujer. Un contacto físico que intenta obligar a la mona a obedecer o a mirar o a seguirlo o llevarla por la fuerza. Ahora si bien la técnica aparece en primer momento con un preconcepto de conquista bien patriarcal se pueden evaluar las reacciones cuando la mona eleva su status, y toma el rol de conquista. En un 90% de los casos el mono se queda sin acción y lo embarga la vergüenza cuando el rol lo desempeña un hombre, en cambio el 90% de los casos se suma al juego cuando el rol del mono está desempeñado por una mujer.

Por supuesto que no pretendo en este trabajo tomar estas observaciones como análisis estadístico. Pero es interesante prestar atención a estas cuestiones desde la profesión misma para saber cuáles son los desafíos que se nos plantean para generar verdaderos cambios culturales.

El teatro es una expresión de realidad. En el siglo XVI, XVII, los arquetipos representaban las características de una época y sus personajes. Y resultaba gracioso por representar una parodia de lo cotidiano.

Hoy la comedia del arte ya no es vista frecuentemente en la representación escénica porque quedó desactualizada. Y cuando se ve alguna obra de los pocos referentes que quedan, se trata más bien de una representación literal de los textos o una adaptación que sigue conservando los viejos arquetipos aun cuando se trabajen textos más actuales.

Y aun variando el género por ejemplo cuando las mujeres representan los papeles de hombre como Pantaleone, Capitano o Dottore o en su defecto Pantaleona, Capitana o Dottorressa, siguen siendo mujeres representando arquetipos masculinos. Y los arquetipos femeninos siguen reflejando la vieja escuela.

La pregunta es ¿No debemos los artistas tomar el desafío de provocar los cambios culturales? ¿No es acaso el teatro un espacio para ayudar a reflexionar, cambiar realidades y representar las nuevas necesidades sociales? ¿No debería la comedia del arte renacer entre sus cenizas pero con el desafío de revisar los arquetipos para dejar de justificar lo injustificable de nuestra sociedad actual? La técnica de la comedia, el uso de máscaras, los canovaccios y lazos deberían ser replanteados y eso seguramente ayudaría a refloatar el género como teatro popular y educativo.

Hace poco sucedió un hecho ejemplar en la ópera italiana. El director de una reciente versión de "Carmen" cambió el final por considerar "inconcebible" que en la época actual marcada por el flagelo de la violencia contra las mujeres se aplauda el asesinato de una mujer en manos de un hombre. En esta nueva versión, Carmen se defiende como cualquiera lo haría en su lugar.

Tenemos en nuestras manos una herramienta poderosa de cambiar la historia. Y la cultura es parte de ese cambio. Si no empezamos nosotros a contar historias diferentes, si no revisamos los viejos arquetipos, si nos seguimos riendo de las mismas cosas, entonces no estamos siendo responsables con la sociedad que nos toca vivir.

Referencias bibliográficas

- Allegri, L., 1998, *Teatro e spettacolo nel Medioevo*, Ed. Laterza, Bari- Italia.
- De Maio, R., 1995, *Donna e Rinascimento. L' inizio Della rivoluzione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Duby, G. y Perrot, M., 1997, *Storia del ledonne. Dal Rinascimento all' età moderna*, Bari, Laterza.
- Fava, A., 2007, *La máscara cómica en la Commedia dell' Arte*, Ed. Ars Comica, edición castellana, Italia.
- Goldoni C, SF, *Arlequín servidor de dos patronas*, Ediciones del Carro de Respis, Selección Teatral N° 17, Buenos Aires.
- Miklasevskij, K, *La Comedia dell' Arte*, Marsilio.

Moreira, C, 2008, *Las múltiples caras del actor*, Instituto Nacional del Teatro, Argentina.

Uribe M. L., Nov.1983, *La Comedia del Arte*, Ediciones Destino - Colección Destino libro vol. 209 - , Barcelona.

Abstract: In the challenge of reinstating the comedy of art as a social critic, there is an urgent need to rethink the role of women in the composition of characters and the conformation of a new female archetype that does not respond to the masculine archetype of femininity. The theatre is a cultural manifestation that must be contextualized. Today's comedy of art cannot be the same as yesterday but it can be a driving force for a cultural change against gender violence and to guarantee equality.

Keywords: Theatre – characters - role of women - theatrical genre- feminism

Resumo: No desafio de reintegrar a Comedia del Arte como crítica social, há uma necessidade urgente de repensar o papel das mulheres na composição dos personagens e a conformação de um novo arquétipo feminino que não responde ao arquétipo masculino da feminilidade. O teatro é uma manifestação cultural que deve ser contextualizada. A comédia de arte de hoje não pode ser a mesma de ontem, mas pode ser o motor de uma mudança cultural contra a violência e a igualdade de gênero.

Palavras chave: Teatro - personagens - papel das mulheres - gênero teatral - feminismo

(*) **Sergio Héctor Misuraca.** Director y actor teatral. Se ha formado a partir de las técnicas de Lecoq de la mano de la escuela de Marcelo Savignone y humor físico y comedia del arte con Jorge Costa. Además de contar con formación con diferentes referentes de la improvisación y el teatro. Coach ontológico. Investigador.

Historia del Teatro del Pueblo de la ciudad de Buenos Aires

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Héctor Oliboni (*)

Resumen: El presente trabajo trata sobre la fundación y la historia del Teatro del Pueblo de Buenos Aires en 1930, primer teatro independiente de la Argentina y América Latina. Historia de su fundación. Sus motivaciones y objetivos. La vida de su fundador Leónidas Barletta. Las distintas etapas cumplidas y sus logros. La importancia de Roberto Arlt. Los años brillantes y los oscuros. El periodo del Teatro de la Campana. La actual de la Fundación Somigliana La tarea realizada hasta la fecha. La nueva sala.

Palabras clave: Teatro del Pueblo - Barletta - Arlt - Somigliana - Campana

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 44]

Fundación

Tendencias escénicas son dos palabras que abren un panorama de posibilidades de interpretación muy amplio. Puede ser un registro, una información, una evaluación, una crítica. También, estudiar las características, el estilo, la intensidad, la convocatoria de cada una tendencia o moda teatral. Nosotros elegimos presentar una tendencia que nos parece que engloba algunas de esas variantes. Nos referimos al nacimiento y fundación del Teatro del Pueblo ocurrido en noviembre de 1930 en la ciudad de Buenos Aires. Que representa un hito fundamental dentro de la riquísima historia del teatro argentino. Porque es el primer teatro independiente de Argentina y América Latina Y no sólo por la importancia de su propia trayectoria, sino porque significó el nacimiento de un movimiento, denominado teatro independiente, que todavía hoy tiene una influencia enorme en la actividad teatral de todo el país. La fundación simbólica del Teatro del Pueblo se produjo, como dijimos, el 30 de noviembre de 1930, justo dos meses después de la revolución que derrocó al presidente constitucional Hipólito Yrigoyen, encabezada por el general José Félix Uriburu. Lo detallamos porque ilumina la actualidad social y política del momento. La crisis económica mundial de 1929/1930 afectó el intercambio que Argentina tenía con los países centrales, exportando materias primas e importando manufacturas. Durante el gobierno de Hipólito Yrigoyen, algunos sectores económicos y políticos impulsaron un proceso de sustitución de Importaciones de manufacturas industriales, que dio origen a la expansión de la industria nacional y el surgimiento de una nueva clase obrera. El derrocamiento de Yrigoyen abrió otra etapa de la vida política argentina. El golpe del 6 de septiembre de 1930 interrumpió el lento proceso de construcción de la democracia que se había iniciado en 1912. Con este golpe los grupos conservadores buscaron la reorganización de una república oligárquica. Quizá por eso se conoce esa época, que nació en 1930, como la década infame.

En esas circunstancias y ese clima se produjo el nacimiento del Teatro del Pueblo. Los fundadores fueron el escritor, periodista y dramaturgo Leónidas Barletta y el pintor Guillermo Facio Hebequer, entre otros. Como comentario al margen les informamos que una exposición de ese pintor todavía está colgada en las paredes de la actual sede del teatro. Fueron varios los fundadores, pero el que en realidad se hizo cargo de la dirección del nuevo grupo en todos sus aspectos fue Barletta. La fundación oficial se produjo en una antigua lechería que la municipalidad le cedió a Barletta en la calle Corrientes 465, el 20 de marzo de 1931. En la reunión estuvieron presentes escritores como Alvaro Yunque, Nicolás Olivari, Roberto Mariani y otros integrantes del denominado grupo Boedo, del cual comentaremos detalles más adelante. La primera representación, según los historiadores, la integraron dos obras, con textos de Ezequiel Martínez Estrada, *Títeres de pies ligeros*, y de Juan Carlos Mauri, *La madre ciega* y *El pobre hogar*. Los títulos ya nos indican la filosofía y el pensamiento de Barletta y sus colaboradores, y los motivos que los llevaron a fundarlo. Querían un teatro del pueblo para el pueblo. De

ahí su nombre. Su finalidad fue “realizar experiencias de teatro moderno para salvar el envilecido arte teatral, y llevar a las masas el arte general, con el objeto de propender a la salvación espiritual de nuestro pueblo”. Sus objetivos están claramente expresados en el artículo segundo de su estatuto:

a) experimentar, fomentar y difundir el buen teatro, clásico y moderno, antiguo y contemporáneo, con preferencia el que se produzca en el país, a fin de devolverle este arte al pueblo en su máxima potencia, purificándolo y renovándolo.

b) Fomentar y difundir las artes en general, asumiendo la defensa de la cultura.

Los integrantes de Teatro del Pueblo estaban inspirados “por la influencia que la Revolución Rusa de 1917 ejerció sobre los intelectuales del momento” (Barletta, 1967). La idea de un teatro del pueblo y para el pueblo provenía del texto Teatro del Pueblo de Romain Rolland, quien había pensado “un teatro cuyo referente era el obrero, el hombre del pueblo, quien vivía una realidad diversa al burgués y le urgía un teatro asimismo diferente, nuevo, que cumpliera con las necesidades de un público estrictamente popular”

Leónidas Barletta

La influencia de Barletta en toda la etapa del Teatro del Pueblo fue absoluta. Tenía colaboradores por supuesto, actores, dramaturgos, plásticos y gente común pero su conducción fue siempre muy férrea y firme. Por eso nos parece interesante una sintética semblanza de su vida y sus ideas y logros principales.

Nació en Buenos Aires en 1902. Fue escritor, periodista y dramaturgo. Figura central del llamado grupo *Boedo* el cual fundó junto a Elías Castelnuovo, Álvaro Yunque y Roberto Mariani. Su madre murió cuando tenía 7 años y tuvo un padre ausente. Lo cuidaron diferentes tías. Cuando terminó la escuela primaria decidió no estudiar más y empezó a trabajar para ganarse la vida. Fue uno de los fundadores y presidente de la Sociedad Argentina de Escritores. En el año 1930 funda el Teatro del Pueblo, en 1952 el periódico *Propósitos*, en donde desarrolló su mejor tarea como periodista. Desde sus páginas fue muy crítico con el peronismo y con Perón, aunque rescató la figura de Evita. Se opuso a la privatización del petróleo, y un fuerte defensor de YPF. Estuvo en contra del pedido de EEUU para que Argentina participara de la guerra de Vietnam. Estas posturas y otras similares le ocasionaron muchos problemas, persecuciones y clausuras. *Propósitos* llegó a tener una tirada de más 100.000 ejemplares. Y quedó discontinuado a la muerte de Barletta en 1975. Se casó con una actriz de su compañía Josefa Pepa Goldar. Su vasto trabajo literario se centró en temas como la pobreza y las diferencias sociales.

De su obra podemos rescatar algunos títulos: Historia de perros, *De espaldas a la luna*, *La felicidad gris*, *Pájaros negros*, *Canciones agrías*, *El barco en la botella*, *Cuentos realistas*, *La ciudad de un hombre*, *Cuentos del hombre* que daba de comer a su sombra y el ensayo Boedo y Florida, entre muchos otros.

Motivaciones sobre la fundación

José Marial, quizá el historiador más importante del teatro independiente, afirma que el Teatro del Pueblo fue una herencia directa del grupo *Boedo*. Según el crítico la “escena libre de Buenos Aires” - como se llamaba al teatro independiente de la primera época - nació libre, sin modelos, ni maestros, pero reconoce que su orientación estaba signada por el grupo de *Boedo*. “Esta asociación cultural y artística estaba compuesta por escritores, plásticos, teatristas, intelectuales y científicos de manifiestas connotaciones con publicaciones y partidos políticos de izquierda. El grupo *Florida* significó su antípoda intelectual” En cuanto a la filiación estética dice Marial que aunque el teatro independiente no se propusiera una orientación artística su poética tendía fundamentalmente al realismo.

La búsqueda de Barletta, apuntaba a hacer un teatro de arte, de contenido social, que interviniera sobre la sociedad haciéndola reflexionar, orientándola, educándola. El teatro debía estar basado, como opinaba Rolland en las enseñanzas de la historia y de la moral.

En 1964 durante una conferencia durante el Festival Nacional de Teatros independientes Barletta afirmó:

Nos sentimos responsables dentro de la formidable transformación que se opera, por la liquidación de viejos y carcomidos conceptos y en la constante renovación de valores. Queremos llevar al arte puro al corazón del pueblo, ser rectores de su comportamiento, inspirarlo en el bien, en la justicia, en la generosidad, encendiendo ansias de superación moral.

Desde su fundación el Teatro del Pueblo desarrolló una intensa actividad. Estrenó obras extranjeras, clásicas y modernas, de autores como Gogol, Shakespeare, Cervantes, Tolstoi, Lope de Vega, Molière, O’Neill, Cocteau, Andreiev. También participaron artistas plásticos. Además de la presencia de Guillermo Facio Hebequer y Antonio Berni, estuvo Pettoruti como colaborador del grupo, en el diseño de programas y la decoración de la sala. También pintores como Norah Borges, Soldi y Butler contribuyeron con decorados de las obras teatrales y en la ilustración de las revistas del grupo. A pesar que las escenografías eran bastante precarias, y eran construidas por los integrantes del grupo, incluso los actores, con cualquier elemento que les resultara conveniente

Desde el principio se organizaron muchas y diversas actividades, lo que hizo que funcionara como un verdadero centro cultural. Podemos mencionar, por ejemplo: el teatro callejero en espacios públicos, con el célebre *Carro de Téspis*; la edición de revistas y boletines. Por supuesto la programación habitual, los ciclos de teatro polémico; los de danzas; recitales de música; conferencias; clases y exposiciones. Todas estas actividades funcionaban en forma cooperativa. En una cláusula del reglamento se disponía que “el orden y limpieza de la casa está a cargo de los mismos actores, “En el Teatro del Pueblo no se admite ninguna servidumbre” (Barletta, 1967). Sus integrantes realizaban todas las tareas del teatro desde la actuación, la limpieza, la boletería, la confección de vestuario y escenografía. La dirección general, la concepción de puesta y elección del repertorio estaban sólo bajo el

designio de Leónidas Barletta. Estas reglas se cumplieron también en la mayoría de los grupos independientes durante muchos años. Barletta era quien elegía las obras junto a dos o tres personas más. La disciplina que imponía a los actores incluía el anonimato, renuncia al aplauso del público, realización de tareas de limpieza y otras funciones ajenas a la actuación, lo que no dejaba tiempo para una buena formación actoral ni para ensayos rigurosos. Sus montajes según explicaba Rosa Eresky, una de las actrices más importantes del elenco, “no tenían nada de Stanislavsky porque él quería algo propio, nacional”. Y muchas veces se hacían en lugares públicos, bajo los árboles, en las Plazas del Congreso o San Martín, en diversos sótanos y hasta en una isla.

Los textos de autores argentinos que se estrenaron fueron de aquellos que formaban parte del grupo de *Boedo* y que provenían mayormente de la narrativa: Roberto Mariani, Nicolás Olivari, Ezequiel Martínez Estrada, Enrique González Tuñón y sobre todo Roberto Arlt. El Teatro del Pueblo surge en un momento en que el teatro argentino estaba comenzando a modernizarse. El teatro según Barletta debía modernizarse entrando en contacto con el mundo, sobre todo, teniendo como referencia al teatro que estaba de moda en Europa, donde habían surgido nuevas poéticas. Se proponía un teatro culto, legitimado por el campo intelectual.

Beatriz Trastoy sostiene que “el Teatro del Pueblo rápidamente hizo sentir su importancia cultural entre el público de teatro” y agrega respecto a quienes asistían a los espectáculos del grupo que, claramente, era “un sector de público mucho más restringido, constituido por intelectuales y profesionales que preferían las obras de calidad artística y las expresiones de vanguardia”.

Roberto Arlt en el Teatro del Pueblo

La relación Teatro del Pueblo - Roberto Arlt fue estrecha y definió en gran medida el destino artístico de ambos. Edmundo Guibourg manifestó que “la sola presencia de Roberto Arlt en la escena nacional, producida por el Teatro del Pueblo, otorga a esta agrupación un galardón invalorable y justifica por sí misma su extensa y fecunda gestión renovadora”. Arlt se decide a escribir teatro motivado por Barletta, cuando lo invita a ver la escenificación que había realizado de un capítulo de su novela *Los siete locos*.

Cuando Arlt presencia esta puesta en escena en el año 1931, queda profundamente conmovido. Porque nota las posibilidades de dramatizar su narrativa y los enormes canales expresivos que ofrece el teatro

A partir de ese momento, Arlt relega la narrativa y se dedica hasta su muerte (1942) a la escritura dramática. Barletta y su Teatro del Pueblo fueron la inspiración esencial que lo llevaron a iniciarse en la dramaturgia. El mismo autor lo confiesa en el prólogo de su primer drama, *Trescientos millones*, al afirmar “De esa obsesión, que llegó a tener caracteres dolorosos, nació esta obra, que posiblemente nunca hubiera escrito de no haber mediado Leónidas Barletta”. Es importante señalar que Arlt participaba activamente en los ensayos y tenía una relación estrecha con los actores, intercambiaba posturas y constantemente requería opiniones sobre sus textos antes, aún después de estrenados. Raúl Larra cuenta que:

...casi no faltaba a las funciones de sus obras. Por lo general, se sentaba hacia el final de la platea y terminada la representación seguía atento los comentarios de la gente. Quería saber qué impresión ha producido, esa inagotable y fecunda curiosidad suya se desborda gozosamente en los días de función.

El proceso creativo de sus obras tuvo que ver mucho con que Arlt escribía desde la escena misma, en presencia de todos los componentes teatrales. Había comenzado su escritura en contacto con un elenco de actores, con un director, conociendo los elementos, familiarizándose con el escenario, y eso seguramente tuvo influencia en su escritura. Sin dudas Roberto Arlt fue el autor argentino más importante del Teatro del Pueblo y su función en la institución fue fundamental en la etapa más creativa y exitosa mientras lo dirigió Barletta. Asimismo, fue el exponente dramaturgico fundamental de esta primera etapa del teatro independiente en general. Arlt decía de la misión del Teatro del Pueblo: "Creo que estamos en presencia de una realización que, con el tiempo, va a crecer hasta convertirse en sede oficial de nuestro teatro nacional" Tenía razón. No se equivocaba si pensamos en la influencia que tuvo, y todavía tiene, dentro del teatro de arte actual. En sus últimos años tanto lo había marcado a Arlt su fascinación teatral, que proyectaba la construcción de una sala de teatro propia. Con la inversión del dinero que ganaría por su invento de las "medias irrompibles para damas" Su prematura muerte abriría para siempre la incógnita sobre la posibilidad real de concreción de su doble sueño.

Obras de Roberto Arlt que se estrenaron en el Teatro del Pueblo con dirección de Leónidas Barletta: *Prueba de amor* (1932); *Trescientos Millones* (1932); *Saverio el cruel* (1936); *La isla desierta* (30 de diciembre de 1937) *África* (17 de marzo de 1938); *La fiesta del hierro* (18 de julio de 1940) y *La cabeza separada del tronco* (15 de mayo de 1964)

1930 /1943 Los mejores años

Los primeros años del Teatro del Pueblo fueron sumamente exitosos. Muchísimas actividades, gran despliegue de energía entre todos los integrantes. Un gran interés en muchos para integrar el grupo. Es innegable la influencia de las obras de Arlt en todo este proceso y dentro de la trayectoria del Teatro del Pueblo. Mientras investigábamos su historia, hemos encontrado un material invaluable detallando sus tres primeros años. Un número de la famosa Revista Caras y Caretas le dedicó una nota extensa al teatro del Pueblo con conceptos sumamente elogiosos.

La base principal de la armonía que reina entre los socios-artistas finca en el hecho de que sólo dos personas manejan el dinero que entra: un delegado de la agrupación y un delegado de los actores. Los demás no se enteran nunca de lo que entra ni de lo que sale. Todos los gastos se registran minuciosamente y nadie cobra un centavo por su labor. El dinero se invierte en decorados, elementos para sastrería y gastos de viaje para las giras. La puntualidad de los artistas se cuida extremadamente y es otra de las bases

de la disciplina: si un actor llega tarde a un ensayo, se lo suspende. Cuando el hecho se repite hasta tres veces, se llega a la expulsión de la actriz o del actor que no cumple. Esta última sanción se aplicó a la propia hermana del director del conjunto, Chela Barletta. Ahora no es necesario llevar a la gente a la fuerza. Va sola, y el local resulta incómodo; para las 300 personas que, entre sentadas, de pie y sobre sillas, asisten a las funciones del Teatro del Pueblo, mientras más de 100 se quedan en la puerta por falta de sitio. Como en los teatros grandes muchas veces hubo necesidad de usar cartelito, pero de distinta inscripción: No hay lugar, vuelva el domingo. A cumplir tres años de existencia, los miembros de la agrupación denominada Teatro del Pueblo dieron 500 funciones con más de 50 estrenos absolutos servidos por 20 nuevos actores (Caras y Caretas 1934)

Tanto Ordaz como Pellettieri hablan de un ciclo excepcional o de una fase exitosa cumplida por Teatro del Pueblo en el período 1937-1943, coincidente con los principales estrenos de Arlt. Marial también señala como la fase de mayor productividad artística de Teatro del Pueblo al período que va desde 1937 a 1942, y que coincide con la publicación de la revista *Conducta*, donde se escriben muchos artículos referidos a las puestas en escena de las obras dramáticas de Arlt. El grupo había trabajado en distintos lugares aportados por la Municipalidad desde 1930 a 1937. En ese año se le ofrece un espacio en la calle Corrientes 1543. Exactamente donde en este momento está ocupado por el Teatro Municipal San Martín. Tanto Luis Ordaz como Osvaldo Pellettieri marcan dos etapas fundamentales en la vida del Teatro del Pueblo: de 1930 a 1937 y desde esa fecha hasta 1943. Cuando fue expulsado de su lugar en Corrientes y Paraná por el gobierno militar que estaba en el poder en ese momento, y se trasladó hasta su actual ubicación en Diagonal Norte 943. En el año 1936 se celebraron las primeras 1000 representaciones del grupo. Como ya manifestamos, la influencia de Roberto Arlt en esas dos primeras etapas fue fundamental. A pesar que la relación de los dos no fue exactamente la ideal desde el punto de vista creativo. Como había señalado muy bien Marial el estilo del Teatro del Pueblo era definidamente realista, mientras que el que intentó Arlt se acercaba más al surrealismo y el expresionismo, con matices del grotesco. Tuvieron que acercar posiciones, y Arlt debió resignar algunas de sus ideas para acercarse al objetivo social que Barletta quería imprimir a sus puestas. Igualmente siguieron trabajando juntos durante todos esos años hasta la muerte de Arlt. Que de alguna manera marcó casi el final de la segunda gran etapa creativa del Teatro del Pueblo. El conflicto entre Arlt y Barletta por sus diferencias en el campo estilístico, se mostró muy claramente con el estreno de uno de los grandes dramas de Arlt, *Saverio el Cruel*. Aparentemente el primer borrador de la obra fue publicado en la Gaceta de Buenos Aires, y el texto transcurría dentro de un Instituto de enfermos mentales y en un cuarto de pensión. A pedido de Barletta sufrió después una gran transformación cuando se estrenó. El texto que ahora se conoce de la obra, es el que fue modificado a pedido de Barletta. Allí se cambia el lugar donde transcurre la obra,

desde el instituto de enfermos mentales a una casa de la burguesía aristocrática de Buenos Aires. Son entonces los niños ricos quienes montarán la farsa para burlarse de Saverio. De todas formas, cuando se estrenó en 1936 tuvo un gran éxito y de alguna manera mantuvo las obsesiones que desvelaban a Arlt, la locura, su simulación y los límites entre la locura y la cordura.

La etapa más oscura

Es interesante señalar y evaluar que desde un tiempo anterior a la expulsión del teatro de su sede de Corrientes al 1500, se habían producido conflictos en la relación entre parte del elenco, el de más experiencia, y Barletta. Este explotó junto con la muerte de Arlt y resultó en la retirada del grupo rebelde y su pase al teatro *La Máscara*. Este hecho, más el traslado a la nueva sede provocó una caída muy fuerte en la actividad y la creatividad del grupo. Y desde 1943 hasta la muerte de su fundador, el Teatro del Pueblo entró en su etapa más oscura y menos potente. Se dedicó sobre todo a poner en escena obras clásicas con una actitud expectante y menos innovadora. Barletta se volcó, desde 1952, a participar de la vida política y social del país con todas las consecuencias que había desatado el peronismo que accedió al poder en 1946. Ya detallamos la actitud antiperonista de Barletta, sobre todo desde la fundación del periódico *Propósitos*. El movimiento de teatro independiente se extinguió durante la década del 60. Las razones concretas pueden rastrearse en la imposibilidad de continuidad debido a la censura durante la dictadura de Onganía. Pero los problemas de fondo tenían que ver con el agotamiento de la ideología y de los principios estéticos. Tanto Barletta como la gente de su generación se quedó como estancada, y se produjo la disolución del teatro de arte, y sus hacedores encontraron, como dijimos, nuevos espacios de participación. El Teatro del Pueblo, por su parte, sostuvo un posicionamiento político y estético que daba como resultado una actitud quietista y residual. Percibiendo esta realidad y los cambios que se estaban produciendo, Barletta quiso dejar sentados sus principios y la ideología de su teatro. Por eso escribió tres libros *Viejo y nuevo teatro en 1960*, *Manual del actor en 1961* y *Manual del director, en 1969*. Las obras que se ofrecieron en los sesenta y setenta en el Teatro del Pueblo fueron textos clásicos con puestas tradicionales, y no se percibía ningún intento de renovación en los métodos de actuación ni de puesta en escena. “Se sumaron a esta actividad teatral el ciclo de Teatro Leído, las conferencias, las mesas redondas y los recitales de música” dice Osvaldo Pelletieri Esta actitud conservadora del teatro contrasta con la actividad de Barletta como periodista y dentro de la revista, donde continuaba teniendo una participación actualizada de la realidad política y social del país. A fines de 1968 Barletta tuvo un serio problema de salud que le impidió continuar con su tarea en el Teatro del Pueblo. A partir de ese momento su trabajo se centró totalmente en la revista, hasta su muerte en 1975. Con su desaparición el teatro se vio imposibilitado de continuar.

Etapa de transición

Después de la muerte de su creador, el Teatro del Pueblo entró en una etapa de desorientación hasta que dejó

de funcionar cuando se desató la dictadura genocida de 1976. De allí en adelante la sala estuvo destinada a exposiciones plásticas, y no se realizaron ya actividades teatrales. Hasta que en 1989 un grupo de *teatristas*, que Pelletieri denominó realistas reflexivos, en contraposición con la que se había etiquetado como realismo ingenuo de la etapa anterior, reinauguró la actividad teatral del lugar con el nombre de Teatro de la Campana, porque las herederas de Barletta no habían autorizado utilizar el nombre que tenía anteriormente. El nombre se le puso por el recuerdo de cuando Barletta llamaba desde la calle a los transeúntes que pasaban por el lugar tañendo la campana para que entraran a ver la función. Este ritual se continúa en la actualidad pero dentro del teatro. Incluso el logo del teatro consiste en la figura de un hombre con el torso desnudo en la acción de tocar la cuerda de una pesada campana. Esa figura todavía la podemos ver en el hall del teatro

El grupo que tomó la posta de la sala se consideraba heredero de la tradición del Teatro del Pueblo. En mayo de 1989 dio a conocer una carta firmada por José Bove, Rubens Correa, Roberto Cossa, Osvaldo Dragùn, Raúl Serrano y Víctor Watnik en nombre de cuarenta integrantes, actores, técnicos y colaboradores.

Quienes conducimos el Teatro de la Campana, en su mayor parte cincuentones pasados, hemos atravesado etapas difíciles. Participamos del movimiento de teatros independientes en las décadas del “50 y “60 Hay quienes nos han tildado de nostálgicos del teatro independiente. Es cierto. Quisiéramos volver a ver de pie al movimiento que difundió el buen teatro desde estructuras asentadas en principios éticos y manejadas por los propios creadores

Exponen una valoración del teatro nacional y, con ella, de la identidad nacional fundada en la tradición, en tanto que en términos estéticos con la aproximación al estilo de Arthur Miller en la dramaturgia, y del método de Stanislavsky en la actuación. También una interpretación ideológica con el acercamiento y la lectura de Sartre entre otros autores. Y económica, cuando solicitan la ayuda de amigos y compatriotas que residan en el exterior para el mantenimiento del teatro. Ese movimiento representa para algunos historiadores, la nueva izquierda dentro del universo teatral de ese momento. Desarrollan una intensa actividad teatral con el estreno de diversos autores locales.

Última etapa: La Fundación Somi

En 1995 las herederas de Barletta decidieron vender el lugar. Ante la posible pérdida de una sala histórica para el teatro argentino, el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos resolvió comprarla, y entregarle la administración y la coordinación y programación artística a la Fundación Somigliana. La fundación estaba compuesta por un grupo de dramaturgos que se unieron para la defensa del autor nacional. El nombre se debió a un homenaje al dramaturgo ya fallecido Carlos Somigliana, que entre cosas cosas había escrito la presentación del histórico ciclo de Teatro Abierto en 1981. Por varios meses la sala permaneció cerrada, porque se decidió una remodelización de sus instalaciones, y la ampliación y cambio de sus lugares históricos. En vez de la sala bi-

frontal existente, se construyeron dos nuevas, una mayor denominada Carlos Somigliana y otra, donde antes estaban los camarines, en el segundo subsuelo, a la que se le puso el nombre de Teatro Abierto. Como principio fundamental se decidió que el teatro estaría destinado al autor nacional, sin ningún tipo de condicionamiento en relación con el estilo, ni la procedencia de los autores, ni de la generación a la que pertenecieran. Concretamente, se dispuso que todas las obras que se estrenaran serían las de dramaturgos argentinos. Principio que se mantiene vigente. Cuando las tareas de reacondicionamiento fueron completadas, se produjo la reapertura oficial del Teatro del Pueblo, nombre que se había retomado, porque las herederas en esta oportunidad lo habían autorizado. La fecha señalada fue el 23 de agosto de 1996, lo que implica que ya lleva 21 años continuados de actividad. En esa fecha y con la sala colmada, Roberto Cossa, presidente de la Fundación Somi, dijo entre otras cosas:

Hay que seguir resistiendo, como en los tiempos de Barletta. Reabrir una sala es una forma de resistencia. Mantenerla abierta será el gran desafío. Tenemos la certeza que el Teatro del Pueblo vivirá por muchos años. La fundación asume el compromiso de ponerla en marcha. Y de dedicarla al autor argentino. Dedicaremos el teatro al estreno de nuestros contemporáneos, y daremos a conocer a todos los nuevos autores que podamos. Y también revisaremos a los clásicos argentinos y rioplatenses. No habrá por supuesto, limitaciones de estilos ni de temas. Es nuestro compromiso.

Los integrantes de la SOMI que se hizo cargo del teatro fueron, además de Cossa, los dramaturgos Carlos País, Roberto Perinelli, Eduardo Rovner, Bernardo Carey y Marta Degracia. De ellos, País falleció y Rovner se apartó de la Fundación hace unos años. Posteriormente, en distintos periodos, se incorporaron Héctor Oliboni, Mariela Asensio, Andrés Binetti, Adriana Tursi y Raúl Brambilla. El Teatro del Pueblo forma parte de la mejor historia cultural de los argentinos.

Desde que la Fundación SOMI asume la programación del Teatro del Pueblo en 1996, pasaron por sus dos salas: 264 obras, 192 autores, 170 directores, 118 escenógrafos, 108 iluminadores y unos 1050 actores. En 2015 se realizaron 439 funciones con 42214 espectadores. El año 2016a 342 funciones y vinieron más de 33.000 espectadores. En el 2017. 368 funciones. Espectadores: 29865

El futuro

En 2016 el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos decidió tomar la dirección del lugar, donde está el teatro en este momento, Diagonal Norte 943, dado que son los propietarios de las paredes. Por supuesto en estos veintiún años de actividades permanentes, la Fundación aportó también recursos en distintos aspectos. Además de las tareas de reacondicionamiento de la sala, sumó elementos técnicos y administrativos. De todas maneras se llegó a un acuerdo para el Teatro del Pueblo deje el lugar en octubre de este año. Desde que tomó conocimiento que debía abandonarlo, la Fundación se

abocó a encontrar otro espacio donde proseguir con sus actividades. Se encontró un antiguo teatro que estaba a la venta, en la calle Lavalle 3636, en el barrio del Abasto, y se decidió su adquisición. Ya se firmó el boleto y se tomó posesión del nuevo espacio. La escritura se firmará en marzo del 2018. Se lograron los recursos imprescindibles gracias a subsidios y donaciones otorgados por el Instituto Nacional del Teatro, Proteatro y también con recursos propios. Este año se comenzarán las obras para poner en valor el lugar, donde se construirán dos salas, similares a las que tenemos ahora en Diagonal Norte, y otras obras necesarias para comodidad del público y de los artistas y personas que trabajen en el teatro. El nombre se conservó porque la Fundación tiene registro de propiedad sobre él. Se espera inaugurar la nueva sala a principios del 2019.

Referencias bibliográficas

- Haimovichi, Laura (2001) *Un prócer del teatro popular* -Clarín -Buenos Aires Junio 2001
- Mairal, José (1955) *El teatro independiente*, Buenos Aires, Alpe.
- Ordaz, Luis (1971) *El teatro argentino* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires
- Pellettieri, Osvaldo (1997) *Una historia interrumpida*, Buenos Aires, Galerna.
- Pellettieri, Osvaldo (2003) *Historia del teatro argentino en Buenos Aires*. Vol. IV: La segunda modernidad (1949-1976), Buenos Aires, Galerna.
- Pellettieri, Osvaldo (2006) *Teatro del Pueblo: Una utopía concretada*, Buenos Aires, Galerna.
- Tiempo, César (1953) *Leonidas Barletta Pequeña cronistoria de la generación literaria de Boedo*. Buenos Aires.
- Lorena Verzero (2010) *Barletta, Leonidas y el Teatro del Pueblo: problemáticas de la izquierda clásica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires- CONICET - Telón de Fondo Disponible en: www.telondefondo.org - Julio 2010
- Revista Caras y Caretas*. Buenos Aires 24 de noviembre de 1934, Nº 1886

Abstract: The present work deals with the foundation and history of the Teatro del Pueblo of Buenos Aires in 1930, the first independent theater in Argentina and Latin America. History of its foundation. Your motivations and objectives. The life of its founder Leonidas Barletta. The different stages completed and their achievements. The importance of Roberto Arlt. The bright years and the dark ones. The period of the Bell Theater. The current one of the Somigliana Foundation The task carried out to date. The new room.

Keywords: People's Theater - Barletta - Arlt - Somigliana - Campana

Resumo: O presente trabalho trata sobre a fundação e a história do Teatro do Povo de Buenos Aires em 1930, primeiro teatro independente da Argentina e América Latina. História de sua fundação. Suas motivações e objetivos. A vida de seu fundador Leonidas Barletta. As diferentes etapas cumpridas e seus lucros.

A importância de Roberto Arlt. Nos anos brilhantes e os escuros. O período do Teatro do Sino. A atual da Fundação Somigliana. A tarefa realizada até a data. A nova sala.

Palavras chave: Teatro do Povo - Barletta - Arlt - Somigliana - Campana

(*) **Héctor Oliboni.** Dramaturgo, director de Teatro, Psicólogo Social. Psicodramatista. Egresado del ISER Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica, y del Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires. Estudió con Mauricio Kartùn, Roberto Cossa, Jaime Kogan y Rubèn Szuchmacher

Usos de la oferta cultural estatal en sectores populares: los públicos de la Casa de la Cultura de la Villa 21-24. Presentación de proyecto de tesis de maestría en Sociología de la cultura y análisis cultural

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Aimé Pansera (*)

Resumen: En este trabajo se presentan los ejes de un proyecto de tesis de maestría en Sociología de la cultura en curso de escritura sobre los usos de la oferta cultural estatal en la Casa de la Cultura de la Villa 21-24. El público de este centro cultural, inaugurado en 2013, está mayoritariamente compuesto por habitantes de la villa, que entablan relaciones diversas con el espacio y con su programación. A partir de la descripción del objeto elegido, presentaremos la elección metodológica de la etnografía como ejercicio que nos permite dar cuenta de los múltiples significados en torno a la Casa.

Palabras clave: Consumo cultural – sectores populares – políticas públicas de cultura – estudios de recepción – proyecto de tesis

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 48]

Presentación del caso

Las políticas culturales estatales en relación a los sectores subalternos se plantearon, en la Argentina, durante los gobiernos kirchneristas, en términos de inclusión. Desde el discurso político se hizo hincapié en la idea de igualdad en la accesibilidad de los bienes culturales y en la administración cultural estatal esto derivó, entre otras políticas públicas, en la creación, en septiembre de 2013, de la Casa de la Cultura de la Villa 21-24, ubicada en una de las más grandes y antiguas villas de la Capital Federal. Este es el primer y único centro cultural público en la Argentina situado en una villa. Cuenta con un auditorio con un aforo para 160 personas, un espacio para exposiciones de artes visuales, una sala de acceso a internet y diversas salas de ensayo y reunión. El término casa de la cultura, fue tomado de la política de descentralización cultural francesa de los años '60, bajo el mandato de André Malraux; los objetivos de estas catedrales modernas, según las palabras del ex ministro y escritor, son ampliar el acceso a los bienes culturales y patrimoniales y transformar, a partir del encuentro de nuevos públicos con las obras, "un privilegio en un bien común". En nuestro país, en 2014, con el traspaso de la Secretaría de Cultura de la Nación a Ministerio, se creó una Secretaría de Derechos Culturales y Participación Popular, de la cual dependió la Casa, renombrada Casa Central de la Cultura Popular Villa 21-24, durante los años 2014 y 2015. Actualmente, bajo el gobierno de la alianza Cambiemos, la Casa depende de la Subsecretaría

de Cultura Ciudadana. En los nombres de las dependencias que gestionan y gestionaron la Casa observamos, en ambos gobiernos, la recurrencia de las nociones de derecho y ciudadanía para enmarcar las políticas públicas de desarrollo de la cultura en este territorio.

El proyecto de creación de la Casa incluyó conversaciones entre organizaciones barriales, la parroquia de Caacupé, actor social de gran importancia en el barrio, la Junta Vecinal, órgano electo de representación política del barrio y diversas dependencias del gobierno. En la refacción del galpón que la alberga trabajaron vecinos del barrio y varios de ellos ocuparon luego diversos puestos en la misma. Fue de conocimiento público y debate mediático la noticia, en el momento de su inauguración, del supuesto traslado de las oficinas de la antigua Secretaría de Cultura de la Nación a la Casa, nunca concretado. Entre 2014 y 2015, la misma albergó una programación regular de teatro infantil y de teatro para adultos, así como exposiciones de artes visuales y el funcionamiento de un laboratorio de producción audiovisual Centro público de producción audiovisual (CEPA). Casi desde la inauguración de la Casa funcionó de manera ininterrumpida una sala de acceso libre y gratuito a internet ex - Núcleo de acceso al conocimiento (NAC), actualmente Punto Digital. Además la Casa alberga, hasta hoy, talleres artísticos y actividades puntuales como presentaciones musicales, conferencias, muestras artísticas y actos de las escuelas del barrio, así como reuniones de organizaciones sociales como la Cooperativa

de Maquillaje Mika, formada a raíz del femicidio de una vecina del barrio o del grupo de mujeres de La Poderosa. La Casa también albergó encuentros de la disuelta Red Cultural Villa 21-24 y de Bomberos Voluntarios, como también la proyección de los partidos de Argentina durante la Copa Mundial de Fútbol en 2014. En vacaciones de invierno, todos los años, se realizaron actividades especiales para niños y niñas. En 2016, con el cambio de gobierno, la programación regular de artes escénicas se interrumpió y en julio de 2017 se lanzó una nueva programación regular de cine, música y teatro.

Desde su inauguración, la Casa representa, para los habitantes del barrio, un objeto de orgullo, pero también de disputa. Tres directores estuvieron a la cabeza de la misma durante estos cinco años, y sus gestiones estuvieron signadas por conflictos en torno a despidos de personal, empleados fantasma, contrataciones precarias, programación con escasos criterios, dictada de forma vertical, sin participación de los actores barriales y falta de presupuesto para la organización de actividades. A su vez, el vacío temporal en torno a la programación habilitó, por ejemplo, la organización de los actores barriales en la propuesta de una programación de eventos propios como La Misa de Momo, festival de murgas organizado por algunos trabajadores de la Casa y vecinos, en septiembre de 2016. Tanto en los momentos de menor actividad como cuando existe una programación regular, en torno a la Casa se debaten sentidos acerca de qué es cultura, qué prácticas incluir en esta categoría, preguntas situadas en el territorio y con diversas respuestas. En torno a la Casa existe un conjunto de agentes con usos y apropiaciones del espacio en interacción, que vale la pena estudiar por su especificidad. Este rasgo la vuelve un espacio primordial en la elaboración de una más amplia sociología de las prácticas culturales de los sectores populares y para indagar en el rol del Estado en éstas, echando luz sobre las prácticas y experiencias conflictivas con las que el Estado ingresa en los territorios.

Proyecto de investigación

El estudio del carácter activo del consumo y de las prácticas culturales ha crecido en la academia argentina en los últimos años. Las investigaciones sobre los vínculos entre los productos culturales y sus públicos, atravesados por cuestiones de clase y género han hecho hincapié en los procesos de recepción de los actores sociales, oscilando entre interpretaciones que dan mayor o menor lugar a la problemática de la dominación y del poder, poniendo el acento en la dominación cultural de los sectores populares o en la resistencia de los mismos frente a los productos de circulación masiva. Por otra parte, la problemática de los sectores populares urbanos en la ciudad de Buenos Aires también ha tenido un lugar central tanto en la agenda mediática como en el campo académico en los últimos años. Los vínculos de estos sectores con el Estado han sido estudiados en los campos de la vivienda, la salud, la educación, las migraciones, entre otros. Esta investigación se enmarca ambas líneas de estudio: en el estudio de la trayectoria de conceptos que atraviesan el caso de la Casa, como la relación entre el Estado, el barrio y la noción de derechos, en torno a los sentidos de la cultura, y en el interés por los procesos

de recepción de los actores, inscribiéndose en el debate acerca del carácter activo del consumo cultural así como de la definición misma de las culturas populares. Nos interesa indagar en qué relación se construye entre la oferta cultural de esta Casa y los consumos y prácticas culturales de los habitantes del barrio y cómo los habitantes del barrio usan y se apropian de las ideas de cultura que se construyen en torno a la Casa. La pregunta más general que impulsa esta investigación es la siguiente: ¿cómo y en qué medida los sectores populares se apropian de la oferta cultural estatal? Responder a este interrogante nos ayudará a entender los alcances de la intervención del Estado en la formación, las prácticas y los consumos culturales de los sectores afectados por la pobreza urbana y a problematizar la creación de subjetividades culturales impulsadas por el Estado.

Antecedentes de investigaciones sobre políticas públicas de cultura

Encontramos antecedentes de nuestra investigación en los estudios que indagan en los vínculos entre las políticas públicas de cultura, el desarrollo y los sectores populares, estudiando el rol del Estado en los territorios. Luego de abandonar la utópica idea de mudar la sede de la entonces Secretaría de Cultura de la Nación, situada en el coqueto y opulento barrio porteño de Recoleta, a la flamante Casa de la Cultura de la Villa 21-24, la distinción entre los conceptos de cultura y de cultura popular, para distinguir los usos y objetivos de los espacios oficiales destinados a ambas se hizo necesaria. Creemos que fue en parte por la asociación, desde los '90 indisociable, entre los conceptos de cultura y de desarrollo: desde esta perspectiva, los estados nacionales le asignan a la cultura un lugar indispensable en la afirmación de su legitimidad, lo que destaca la dimensión política en la construcción del significado del concepto de cultura en el marco de las políticas públicas (Gavazzo, 2004). La cultura puede usarse con consecuencias muy diferentes de acuerdo a quien esté definiéndola, o sea, de quién tenga el poder de definirla en un proceso político que involucra a actores locales, nacionales e internacionales. Las políticas de los estados se dirigen en el sentido de conservar lo aceptable y subordinar lo inaceptable de las culturas, con distintas consecuencias según quien tenga el poder de definir las en el proceso político constituido por la puja entre actores locales, nacionales e internacionales.

En otro sentido, aportando al estudio de los vínculos entre la sociedad y el Estado, son útiles las conceptualizaciones de Oscar Oszlak, quien señala que éste no es una entidad que está "arriba o afuera de las interacciones sociales" sino que se caracteriza por su "capilaridad social" (2011). En ese sentido, los estudios sobre gestión cultural han reflexionado ampliamente sobre el rol del Estado en sus acciones tendientes a potenciar y viabilizar las prácticas artísticas de una comunidad (Rubens Bayardo, 2001). Sin embargo, nos resultan más productivos que los estudios sobre políticas públicas de cultura, los análisis que indagan en los modos locales en los que los sujetos se ponen en contacto con el Estado y la política. Del mismo modo en que Denis Merklen (2005) piensa la multiplicidad de sentidos con los que los sujetos se ponen en contacto con la política, evitando las

categorizaciones dominocéntricas de clientelismo o las etiquetas como la de punteros, bajo el tema englobante de la desigualdad (la pobreza determina la forma de la ciudadanía en los sectores populares), el objeto de la Casa, es decir la cultura, también debería ser pensado bajo esta problemática. La idea de cultura en el barrio está signada por la situación de desigualdad que viven los habitantes del mismo (otros de los temas englobantes son las migraciones y el género, ya que según la encuesta de públicos realizada en la Casa en junio de 2014, más del 65% de los públicos de la casa son mujeres, y los migrantes del Paraguay alrededor del 50%). Esto no significa en absoluto que la cultura que se hace o consume en el barrio sea una cultura pobre, ni que los gustos culturales de los habitantes del barrio estén determinados, según la tesis bourdeana, por la necesidad. Sí significa que las categorías con que analizamos y criticamos la cultura de los sectores dominantes no son las adecuadas para comprender la multiplicidad de las prácticas y los sentidos que los actores le otorgan a las mismas, así como un estudio de la política cultural desde la perspectiva de la administración pública es insuficiente para abordar la riqueza de las relaciones que se establecen en torno a este espacio. Los posteriores estudios del autor sobre los conflictos que articulan la relación entre el Estado y los sectores populares también nos son de utilidad para estudiar las dificultades para instalar dispositivos de la política cultural en el territorio de las clases populares, mostrando las resistencias que el Estado puede despertar y lo que estos sectores tienen para decir sobre las instituciones de las que depende su supervivencia como la posibilidad de proyectarse a futuro (Merklen, 2015).

Metodología de la investigación

Para la presente investigación, entre la etnografía y el estudio de caso, se constituirá un corpus diverso de materiales, resultado de la aplicación de técnicas cualitativas que nos permitirán construir el caso en su singularidad para interpretarlo posteriormente. Por un lado, realizaremos entrevistas individuales y grupales a los espectadores de la Casa, lo que nos permitirá caracterizar los consumos culturales de sus públicos y desarrollar una interpretación de sus procesos de recepción. Para profundizar esta caracterización, así como para describir la actividad cultural que se da en el barrio en torno a la Casa, realizaremos una categorización de los públicos que visitan este espacio, basada en las entrevistas y en las notas de observaciones participantes y registros de campo tomados desde 2015 en diversas actividades que se realizaron en torno a la misma (ver Factibilidad del estudio propuesto). Realizaremos y analizaremos entrevistas a funcionarios y actores culturales y sociales para definir cómo se reconfiguraron los circuitos de creación y producción de arte en el barrio y caracterizar las relaciones que se establecieron entre la Casa y otras instituciones y actores del territorio, así como para definir la política cultural de la misma en sus diferentes etapas. También utilizaremos los datos relevados en una encuesta a los públicos y un informe del lugar realizado en junio de 2014, en el marco de un curso de formación de formadores de espectadores dictado en el Centro Cultural San Martín por Ana Durán y Sonia Jaroslavsky.

La información recogida mediante estos procedimientos será analizada y problematizada con las nociones desarrolladas en el marco teórico. Se harán dialogar a los conceptos entre sí para interpretar los datos y responder a los interrogantes planteados.

Factibilidad del estudio propuesto

De 2013 a 2016 trabajé como tallerista en la escuela media n°6, situada en el mismo galpón en donde está la Casa, y desde su inauguración seguí su programación de cerca. Algunos de los que fueron mis alumnos y sus familias son o fueron asiduos visitantes, espectadores o usuarios de la misma, lo que me permitirá conseguir con facilidad las entrevistas individuales y grupales a los públicos de la Casa. Así mismo, por la estrecha relación que vincula a la escuela con la Casa (como por ejemplo, en la organización de actos y muestras escolares o el préstamo de espacios), conozco y traté con cierta regularidad en mi trabajo con los funcionarios y trabajadores de la misma. De 2014 a 2016 co-coordiné el taller de radio de la escuela, con el cual realizamos un programa semanal en vivo en una radio comunitaria del barrio de Barracas, en el cual entrevistamos regularmente a actores sociales y culturales de la Villa 21. También en el marco de mi trabajo en la escuela, en un programa socio-educativo de arte orientado a la vinculación entre la escuela y el territorio, participé de la organización de festivales artísticos en el barrio en 2015 y de la conformación de la Red Cultural Villa 21-24, así como del rodaje de un cortometraje *Alas de chapa*, dirección: Nahuel Arrieta, 2016 con diversos actores culturales y sociales del territorio.

Desde 2014 trabajo, además, en un programa de formación de espectadores, que consiste en llevar a alumnos de escuelas medias al teatro, diseñar actividades pedagógicas sobre las obras y coordinar debates entre los públicos y los artistas, eligiendo especialmente obras reconocidas de la cartelera del teatro independiente porteño que puedan despertar el interés de los jóvenes. También me encargo de realizar los informes de esta actividad, en base a mediciones realizadas a través de encuestas a los docentes que acompañan a los cursos y a evaluaciones pedagógicas internas de los especialistas coordinadores de cada función. Esto me relaciona de cerca con las cuestiones técnicas relativas a los procesos de desarrollo de públicos así como a los procesos de apropiación de ciertos objetos culturales. Desde comienzos de este año desarrollo las mismas tareas en el Teatro Nacional Cervantes. Estas dos experiencias, en el territorio y en relación a la formación de nuevos públicos, servirán de base para el trabajo de campo así como para aportar un conocimiento práctico que permita profundizar la reflexión en torno al territorio, a la Casa y a los procesos de apropiación de la oferta cultural.

Desde 2016 hasta hoy, en el marco del proyecto de investigación sobre consumos culturales, hábitos informativos e identidades políticas, coordinado por Marina Moguillansky en el IDAES perteneciente a la Universidad Nacional San Martín (UNSAM), del que formamos parte, estudiamos la bibliografía relacionada con la conceptualización del consumo cultural. También realizamos entrevistas en profundidad sobre estos temas que nos permitirán contar con un material de orientación y comparación para guiar nuestro trabajo.

Referencias bibliográficas

- Alabarces, P y Rodríguez, M (2008). *Introducción, en Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.
- Bayardo R. y Wortman, A. (2005). *La cuestión de los consumos culturales en Argentina: el impacto de las políticas culturales y de la crisis del Estado*, Porto Alegre: ALAS, GT 3.
- Becker, H. (2014). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García Canclini, N (1995). *El consumo sirve para pensar en Consumidores y ciudadano. Introducción a lera edición en inglés, Introducción y Capítulo 1*. México: Grijalbo.
- Gavazzo, N. (2004). *Identidad boliviana en Buenos Aires: las políticas de integración cultural, en Revista Theomai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*. Nº9. Disponible en: <http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero9/artgavazzo9.htm> (cons. el 7/8/16)
- Jiménez, L. (2009). *Derechos culturales, públicos y ciudadanía, en Pata de gato*. Revista Mexicana de Teatro. Disponible en: <https://lucinajimenezdotnet1.files.wordpress.com/2015/09/derechos-culturales.pdf> (cons. el 12/8/16)
- Lopes de Souza, M. (2006). *Together with the state, despite the state, against the state*. Social movements as 'critical urban planning' agents. City, v.10. Nº3
- Merklen, D. (2016). *Bibliotecas en llamas: cuando las clases populares cuestionan la sociología y la política*. Buenos Aires: Ediciones Universidad de General Sarmiento.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Ediciones Gorla.
- Oszlak, O. (2011) *El rol del Estado: micro, meso, macro. Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales*, Resistencia, Chaco. Disponible en: www.oszslak.org.ar.

Vitola, A. (2016). *El uso del concepto de Sectores Populares en las ciencias sociales. Conflicto Social Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*. ISSN 1852-2262 - Vol. 9 Nº 15 - pp. 158-187. Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS>

Abstract: In this paper we present the axes of a master thesis project in Sociology of Culture of writing about the uses of the state cultural offer in the Casa de la Cultura de la Villa 21-24. The public of this cultural center, inaugurated in 2013, is mostly made up of inhabitants of the neighbourhood, who establish diverse relationships with the space and with its cultural offer. Starting with the description of the chosen object, we will present the methodological choice of ethnography as an exercise that allows us to account for the multiple meanings around the Casa.

Key words: Cultural consumption - popular sectors - public policies of culture - reception studies - thesis project

Resumo: Neste artigo, apresentamos os eixos de um projeto de tese de mestrado em Sociologia da Cultura em processo de redação sobre os usos da oferta cultural estadual na Casa da Cultura da Villa 21-24. O público deste centro cultural, inaugurado em 2013, é composto principalmente por habitantes do bairro, que estabelecem diversas relações com o espaço e com sua programação. A partir da descrição do objeto escolhido, apresentaremos a escolha metodológica da etnografia como um exercício que nos permite explicar os múltiplos significados em torno da Casa.

Palavras chave: Consumo cultural - setores populares - políticas públicas de cultura - estudos de recepção - projeto de tese

(*) **Aimé Pansera**. Lic. y Máster en Artes del espectáculo (Univ. París III-SorbonneNouvelle, Francia). Maestranda en Sociología de la Cultura (IDAES-Univ. Nac. De San Martín, Arg.). Se formó en el exterior gracias a una beca de excelencia del gobierno francés.

Ping-Pong: El teatro para visibilizar la violencia de género

Fecha de recepción: julio 2018
 Fecha de aceptación: septiembre 2018
 Versión final: noviembre 2018

Andrea Parra Moreno (*)

Resumen: El teatro además de ser un arte de expresión humana, también es una voz de transformación social y un arma de liberación de opresiones. El uso del teatro como herramienta de intervención viene tomando fuerza desde métodos como el teatro del oprimido. La obra de teatro foro Ping-Pong se basa en esta metodología planteada por Augusto Boal, fusionando el teatro con la psicología social, el público se convierte en actor/actriz, generando un debate sobre los roles de género y las relaciones de poder en la pareja para visibilizar y prevenir la violencia de género.

Palabras clave: Violencia - género - teatro - foro - transformación social

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 50]

Violencia de Género

La violencia contra la mujer es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que vivimos a diario en nuestros hogares, en la calle, nuestros lugares de trabajo y en cualquier ámbito en el que estemos, lo cual ha conducido a la dominación de la mujer por el hombre, la discriminación contra la mujer y a la interposición de obstáculos contra nuestro pleno desarrollo. (Organización Naciones Unidas, 1995)

Es una problemática que se encuentra arraigada en un sistema patriarcal, término acuñado por las teorías feministas para explicar la hegemonía masculina en la sociedad que se transmite culturalmente. Reguant Dolors (citada en Varela Nuria, 2005) afirma que es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del hombre. Según Butler (1998) una vez las convenciones culturales son corporeizadas, los actos individuales trabajan para mantener y reproducir sistemas de opresión, dado que la única forma de relacionarnos con las demás personas o con quienes nos dominan es a través de las características con las cuales nos sentimos identificadas/os, por tal razón todas las personas que hemos vivido en este sistema patriarcal, mantenemos y reproducimos los sistemas de opresión, en donde siempre prevalecerá el poder del hombre sobre la mujer (O sobre cualquier otro género distinto o sobre cualquier persona que no cumpla los roles del género que le fue asignados, pero ese no es el tema que discutiremos).

Teatro y construcción dramática

Actualmente se trabajan distintas formas de prevención e intervención de la violencia de género y el teatro no es la excepción. Desde los juegos de roles planteados en sesiones terapéuticas hasta en el psicodrama y el teatro terapéutico encontramos herramientas para hacerle frente a estas opresiones, sin embargo es en el teatro de las personas oprimidas (Llamado en sus inicios Teatro del Oprimido) en donde he podido encontrar la intersección idónea entre la psicología social y el teatro para visibilizar la violencia de género.

Ping - Pong fue creada durante el 2017 a partir de un laboratorio que dirigí con actores y actrices en Bogotá, Colombia en donde a partir de técnicas del teatro del oprimido traídas desde Barcelona (aprendidas con el grupo Nus Teatro i Acción Social) exploramos nuestras vivencias sobre la violencia de género para recrear historias que finalmente se tradujeron en lo que es actualmente la obra de teatro foro Ping - Pong: Una historia que nos lleva en un viaje por la relación de pareja, el amor romántico y la violencia de género.

En esta obra vemos la vivencia de una pareja de jóvenes estudiantes que se enamoran e inician una relación, en donde todo encaja dentro del “amor ideal” de cada uno. Sin embargo pronto los detalles se amor se convierten en control, las peleas se vislumbran en el día a día y la distancia con los amigos y amigas empeora la situación. Es una problemática que viven muchas personas en su cotidianidad sin poder encontrar solución y este montaje propone que el público explore diversas alternativas en búsqueda de esa solución.

A partir de experiencias personales, fuimos creando diversas escenas que vimos se repetían entre las mujeres del grupo, luego de este proceso, inicié la búsqueda bibliográfica y teórica sobre la violencia de género para poder tener una fundamentación teórica de la obra, que pudiera brindar una consistencia en cuanto a cómo sucede esta violencia en la pareja de una forma imperceptible, es por esto que inicialmente la obra se llamo “La escalera del Amor”, puesto que me basé en la teoría de la escalera de la violencia como guía teórica para la dramaturgia, la cual realicé pensando en dos personajes: José y Cata, quienes representan las diversas situaciones de violencia de género que vivimos y que exploramos en el laboratorio.

Posterior a la dramaturgia empezamos la etapa de montaje, en donde se requería trabajar con cautela, puesto que era extremadamente fácil caer en el estereotipo del personaje malo y la buena si no se realizaba una buena construcción de los personajes. La idea era generar empatía por parte del público con José y Cata, que se enamoraran de ellos en la primer escena y se identificaran con la relación ideal que se planteaba. El personaje de José fue el más difícil de construir, puesto que debía mostrar el amor y justificar su violencia desde el amor y desde la sutileza, para que el público no se diera cuenta de cuál fue el momento en el que el protagonista se convierte en opresor y la protagonista se convierte en oprimida.

Acción Social

El teatro del oprimido es un movimiento teatral socio político y cultural creado en los años 60 por Augusto Boal, quien fue un reconocido actor, dramaturgo, director y productor brasilero. Es utilizado en todo el mundo como una herramienta para la transformación social, con la intención de generar un cambio social a partir de las acciones del pueblo (Martínez, 2009).

Isabel Puga (2012) afirma que el teatro del oprimido trabaja con experiencias de opresión de grupos de personas, haciendo que se identifiquen las formas en que el poder se ejerce en la realidad y permitiendo una nueva constitución de los sujetos mediante la modificación de sus relaciones de poder. Augusto Boal observó en el trabajo artístico y expresivo de las mujeres a través de la técnica del teatro imagen la opresión masculina a la que estamos sometidas, analizando que las mujeres transmitimos a través de las imágenes, de una forma artística la crítica respecto a los privilegios otorgados a los hombres. Boal considera que las mujeres tenemos mayor expresión a través de la imagen puesto que respondemos de una manera artística a la opresión, contraponiendo su opinión a la de Berenice Fisher, quien afirma que las mujeres consideramos el lenguaje verbal como un atributo masculino por lo que en la imagen encontramos una forma de expresión (Cohen-Cruz & Schutzman, 2013).

Tanto la posición de Boal como la de Berenice Fisher coinciden con la propuesta realizada desde el Feminismo respecto al trabajo corporal y al conocimiento encarnado, ya que en nuestros cuerpos recibimos y expresamos todo lo que absorbemos del mundo, de forma que encontramos en el teatro del oprimido la forma ideal para expresar nuestra opresión, nuestros pensamientos y

nuestro ser. Boal propone el trabajo desde la Poética del oprimido, es decir, la acción. Pues las personas pueden cambiar la acción dramática, ensayar soluciones, debatir proyectos de cambio. El campo de acción está en las micro relaciones de poder y cada intervención es un aporte a la desopresión de la humanidad (Puga, 2012).

Ping-Pong es una obra de teatro foro, una de las técnicas del teatro del oprimido que rompe la barrera de la cuarta pared entre el público y actores. Como menciona Bárbara Santos (2017) en su libro *Teatro del Oprimido Raíces* y Alas: “La escenificación es representada como pregunta abierta para la platea, que, después de verla, es invitada a entrar a escena, intervenir en la acción dramática y buscar alternativas para transformación de la realidad”. Esta metodología nos ha permitido abrir un nuevo espacio de debate con personas que no son usualmente espectadoras de teatro y/o que no habían cuestionado en su vida sus relaciones de pareja en torno a la violencia de género y las relaciones de poder.

La obra con un lenguaje natural y sencillo permite que el público se identifique rápidamente con los personajes y que vea en ellos su vida cotidiana; sin percibir a primera vista el trasfondo político y teórico que se plantea en ella. Las y los espectadores se sumergen en el debate llevado a cabo por la Curinga, posicionándose desde sus propias experiencias y proponiendo soluciones al conflicto, lo cual nos ha permitido como profesionales del teatro y de la psicología no solo visibilizar la violencia de género en los lugares donde hemos presentado la obra, sino que además hemos sido parte de estrategias de cambio, como la propuesta del Protocolo para la prevención y atención de casos de violencias basadas en género y violencias sexuales en la Universidad Nacional de Colombia, ideales del Teatro del Oprimido de ir más allá de las propuestas estéticas para generar cambios en la realidad y transformar opresiones.

Referencias bibliográficas

- Boal, Augusto. (2002). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial. Barcelona, España.
- Boal, Augusto. (2013). *Teatro del oprimido*. Recuperado de <http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=eTndwixP2IgC&pgis=1>
- Boal, Augusto, & Merlino, Mario. (2008). *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*. Barcelona: Editorial Alba
- Butler, Judith. (1998). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. (Spanish). Debate Feminista, 18, 296–314. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20934215&lang=es&site=ehost-live>
- Cohen-Cruz, J., & Schutzman, M. (2013). of the *Oppressed Theatre with Women Workshops An Interview*, 34(3), 66–76.

Martínez, Verónica. (2009). Aproximació Al Teatre De L Oprimido a Catalunya (2002-2009): *El Cto Pa Tothom I Anàlisi De Una Peça De Teatre Fòrum*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/41951/TREBALL%2bDE%2bRECERCA.pdf?sequence=1>

Organización Naciones Unidas. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. La Cuarta Conferencia Mundial Sobre La Mujer, 143. Retrieved from <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA S.pdf>

Puga, Isabel. (2012) *Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria*. Theater of the Opressed: a critical device for Community Social Psychology. Rev. Sociedad & Equidad, 3, 195-210. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3851647>

Santos, Bárbara. (2017) *Teatro del Oprimido Raíces y Alas. (1a ed.) Descontrol*. Barcelona, España.

Varela, Nuria. (2005) *Feminismo para principiantes*. Ediciones C, S.A. Barcelona, España

Abstract: The theatre, besides being an art of human expression, is also a voice of social transformation and a weapon of liberation from oppression. The use of theater as an intervention tool has been gaining strength from methods such as the theater of the oppressed. The play Ping-Pong forum is based on this methodology proposed by Augusto Boal, fusing the theater with social psychology, the public becomes an actor / actress, generating a debate about gender roles and power relations in the couple to visualize and prevent gender violence.

Keywords: Violence – gender – theatre – forum - social transformation

Resumo: O teatro, além de ser uma arte de expressão humana, é também uma voz de transformação social e uma arma de libertação da opressão. O uso do teatro como ferramenta de intervenção ganhou força a partir de métodos como o teatro dos oprimidos. O jogo Ping-Pong é baseado nesta metodologia proposta por Augusto Boal, fundindo o teatro com psicologia social, o público se torna um ator / atriz, gerando um debate sobre os papéis de gênero e as relações de poder na casal para visualizar e prevenir a violência de gênero.

Palavras chave: violência – gênero – teatro – forum - transformação social

(*) **Andrea Parra Moreno:** Actriz, directora de teatro, docente y Psicóloga Magíster en Intervención Psicosocial (Universidad Autónoma de Barcelona)

Creo Poético: un abordaje para pensar las prácticas de la escena

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Carla Pessolano (*)

Resumen: Se introduce la noción de credo poético y su metodología como espacio de construcción de conocimiento para los artistas escénicos en relación a sus prácticas, así como acerca de los contextos a partir de los cuales esta se produce.

Palabras clave: Credo poético - artista reflexivo – práctica escénica - teoría y praxis -praxis creadora

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 53]

El pensamiento que los prácticos difaman es un esfuerzo excesivo para ellos: exige demasiado trabajo, es demasiado práctico. Quien piensa se resiste; es más cómodo nadar con la corriente, aunque digas que estás contra la corriente. (Adorno, *Notas marginales*. p. 679)

En el presente trabajo pretendemos introducir la noción de credo poético que surge para pensar el modo en que los artistas escénicos objetivan su propia experiencia. La intención de esta categoría es plantear un abordaje singular de las relaciones que el artista pueda generar en torno a su práctica en el acto reflexivo. La razón por la que consideramos que este tipo de metodología puede ser clave para pensar las prácticas artísticas, es que reconocemos que las mismas funcionan como un espacio de construcción de conocimiento único, en el cual se puede pensar acerca de los propios procesos, así como acerca de los contextos a partir de los cuales se produce arte. Asimismo, la puesta en valor de espacios de reflexión en torno a la práctica funciona como una vía de análisis de los fenómenos sociales circundantes a la praxis creadora en sí.

La delimitación de nuestro objeto es compleja en tanto pretende articular dos aspectos que se hibridan y se separan alternativamente: la práctica y la reflexión sobre la práctica en el campo teatral. Con la pretensión de encarar dicha articulación de forma sistemática y sostenida es que aparece la inquietud en torno a los espacios y marcos de referencia que fomentan este cruce. Esto se da al reconocer el modo en que la construcción de reflexión de parte de artistas escénicos repercute en un campo teatral polifónico y plural. En principio, cabe destacar la ausencia de un abordaje sistemático del pensamiento de los artistas de la escena, lo cual ha causado una gran intermitencia en lo que a dicha sistematización refiere. Esto ha influido tanto en los espacios de legitimación en que los artistas piensan sus prácticas como en los estudios teóricos tradicionales, llevados a cabo por críticos e investigadores.

En *Crítica de la cultura y de la sociedad*, Adorno recalca una separación intrínseca entre los conceptos de teoría y praxis, enclavada en una dicotomía mayor que será la del sujeto-objeto. Desde aquí afirmará que “mientras que la praxis promete sacar a las personas de su encierro

en ellas mismas, siempre ha estado cerrada; por eso los prácticos son inabordables y la referencia de la praxis a los objetos está socavada a priori” (p.675).

En sus notas, Adorno va haciendo un recorrido por las “diferencias históricas” (p.683) en que viven ambos conceptos y haciendo foco especialmente en la teoría y la praxis en los procesos sociales el autor dirá que: “La praxis no transcurre con independencia de la teoría, ni ésta con independencia de aquella [...] si la praxis se basara simplemente en las indicaciones de la teoría, se endurecería doctrinariamente y además falsificaría la teoría.” (p.693).

Por lo tanto, en esta lógica de imbricación entre teoría y praxis no habría posibilidad alguna de subordinación de una frente a la otra, sino que se da un tipo de “relación polar” (p.694) que sostiene esa tensión que las vincula. Además, las posibilidades de cruce entre ambas categorías, según el campo disciplinar en que se ubiquen, son múltiples y complejas. En el caso de la escena, los modos de producir reflexión de parte de un artista escénico acerca de su obra serán, a su vez, determinantes de la manera en que esa reflexión se integre a sus procedimientos.

Partimos de la idea de que la poética de un artista escénico no requiere para manifestarse únicamente un marco material provisto por la escena, sino que se configura, por fuera de la misma, en las reflexiones que determinan su mirada en torno a su práctica artística. Específicamente en este campo, la articulación entre teoría y práctica es compleja porque implica dos modos de producción de pensamiento con tiempos y lógicas diferentes: el saber práctico y el conocimiento teórico.

Evidentemente, todo proceso de creación implica una búsqueda en torno a materiales, recursos, ideas y antecedentes en el campo en que se inscribe, pero sólo algunos creadores se interesarán, además, por organizar estas búsquedas, produciendo reflexión teórica en torno a sus prácticas artísticas. Los puntos en que consideramos que se conforma este tipo de producción de insumos teóricos derivados de las prácticas podrían dividirse en: la investigación inherente a la búsqueda (la creación artística en sí misma), la elaboración de conceptos y la producción de pensamiento desde el material específico.

En el campo teatral argentino, la producción de este tipo de insumo se ha dado de diversas maneras. Situándose

en un momento específico de la escena nacional, Beatriz Trastoy (2004) detecta que, si bien el teatro siempre se ha pensado a sí mismo, desde las últimas décadas del siglo XX “las preocupaciones meta teatrales de la escena occidental se intensifican matizadas estética e ideológicamente” (p.35). Esta inquietud deriva en una singularidad auto reflexiva de las prácticas de la escena, las cuales producirán a su vez, “modificaciones en la lectura-interpretación de su escritura dramática y escénica y, por consiguiente, en las estrategias discursivas de la crítica académica y periodística que dan cuenta del fenómeno” (p. 35). Este gesto, que Trastoy lee manifiesto en varias poéticas del momento (específicamente en obras con referencias científicas) se configuran como un recurso meta teatral de significaciones múltiples que aluden, de manera oblicua a modos en que el teatro se piensa a sí mismo críticamente. Dirá que en estas obras “el teatro se auto postula como sujeto que conoce, que busca conocer y, al mismo tiempo, como objeto de conocimiento” analizándose a sí mismo y analizando al espectador que se encuentra con ese objeto. Pero en la lectura de la aplicación de estos mecanismos agregará:

Sin embargo, a pesar del pretendido rigor de los procedimientos empleados, que remedan la metodología de la investigación científica, poco y nada se avanza en el conocimiento del teatro ni en el de las instancias que lo constituyen. De este modo, se ponen en crisis tanto la teoría y la práctica teatrales en sí mismas, como la conflictiva relación que las vincula (p.37)

Luego afirmará que será rol de la crítica superar esa separación radical, al concebirse como un tipo producción discursiva que se asuma como eminentemente creativa, tanto como el objeto que analiza. Pero más allá de a quién corresponda hacerse cargo de la ausencia de articulación entre teoría y práctica escénica en el campo teatral nacional, resulta significativo ver que se ha detectado una modalidad auto reflexiva que no termina de expandirse, pero se encuentra latente en diversas búsquedas poéticas, es decir, desde la práctica artística.

También hacia finales del siglo XX hay otro emergente que da cuenta de estos espacios autor reflexivos de parte de quienes constituyen el campo teatral argentino. Será Osvaldo Pellettieri (1998) quien va a detectar una producción poética que rotulará como teatro de resistencia, al cual definirá de la siguiente manera:

[El teatro de resistencia] lo es contra la cultura oficial y su movimiento irradiador que tendió a absorber y neutralizar a la modernidad marginal latinoamericana. Ya no pretende la ruptura del sistema teatral anterior sino que dentro de él propone una nueva manera de hacer teatro, sin dejar de lado los modelos del pasado. La re contextualización y re funcionalización del discurso moderno se construye en esta cultura de resistencia a partir de la supresión de las oposiciones forma/contenido, realismo/formalismo, cultura alta/cultura popular. Trabaja también con el culto de la nostalgia, el pastiche y la palabra popular como mito (p.149).

Por lo tanto, aquí tenemos dos variables, que podrían ser las recurrencias temáticas de las poéticas en sí y el posicionamiento en el campo que habilitan un tipo de producción escénica. Por un lado, Trastoy detecta un trabajo especular de auto referencia dentro de fenómenos de la escena que repercutió en la recepción y, según afirma, también en los modos de hacer crítica para adecuarse a esas lógicas auto reflexivas. Es decir, que el campo alejado a la práctica se adecúa a esas autocríticas o formas de puesta en cuestionamiento de las poéticas. Por el otro lado, Pellettieri (1998) propone una lectura en torno a ciertas poéticas que considera de resistencia en función de una producción que “trabaja sin texto previo, como un teatro de creación colectiva, orientada por el director” (p.160), es decir, una impronta de trabajo escénico que pone por delante la búsqueda de un cuerpo poético como productor de sentido. Ambas búsquedas podrían alinearse, aunque hasta este momento no han sido contempladas en correlación.

Podemos atinar a pensar que aquello que Trastoy detecta como un intento estéril de poner en cuestionamiento el conocimiento sobre el teatro y sobre sus elementos constituyentes puede ser la puerta de entrada de una figura discursiva otra: la del artista autónomo y reflexivo que busca modos de trabajar acerca de una poética que será la de los cuerpos presentes. Consideramos que quizá sea a partir de ahí que se empieza a generar un tipo de textualidad discursiva singular que pone en cuestionamiento una división radicalizada entre teoría y práctica en la escena argentina pero que convive con un conflicto que es eminentemente segmentario: no hay manera de encontrar un espacio en que esos discursos se encuadren.

Nuestra hipótesis es que este tipo de textualidades se instalan como disidentes, como una especie de híbrido que no se puede catalogar del todo porque no pertenece a la academia, pero tampoco pertenece únicamente a la zona de la práctica escénica. Podría decirse que se trata de un tipo de insumo teórico que vive por sí mismo y que se hace manifiesto en algunas personalidades específicas del campo de la escena argentina. Las principales voces que amalgaman esa diferencia entre teoría y práctica serían, a nuestro entender: Eduardo Pavlovsky, Alberto Ure, Ricardo Bartís y, en la generación posterior, Bernardo Cappa y Alejandro Catalán (con menos sistematización escritural pero gran caudal teórico-reflexivo). Por lo tanto, desde un primer análisis de los textos de estos exponentes podríamos afirmar que existe, desde hace años, una modalidad de práctica escénica en el campo teatral argentino que contiene reflexividad y producción de insumos teóricos asociados a ella, pero que se encuentra invisibilizada por una lógica segmentaria disciplinar que no habilita un intercambio sostenido entre teoría y práctica artística.

Y derivada de esta búsqueda se nos suscita una serie de preguntas ligadas a esta hipótesis, algunas de las cuales son:

a) ¿Por qué se generó el quiebre entre teoría y práctica en un primer momento? ¿cuáles podrían ser las razones del divorcio entre teoría y práctica? ¿por qué el teatro independiente en Argentina habilita, aún hoy, el tabú de la separación entre teoría y práctica? ¿en qué momento la escisión entre teoría y práctica obedeció a una especie de

acallamiento político del cuerpo de actuación? ¿cuándo nace este fenómeno? ¿podría leerse una influencia directa de la lógica textocéntrica en las prácticas de la escena?

b) Si asumimos que no toda práctica es reflexiva, en qué casos podríamos afirmar que una obra reflexiona sobre el lenguaje y sobre el contexto en que está inserta. ¿dónde radica la lógica por la cual el arte se piensa a sí mismo?

c) Respecto de las textualidades: si bien las textualidades que provienen de las prácticas artísticas y que dejan registro de las mismas se presentan en diversos formatos: memorias, tratados, etc. Una búsqueda posible podría ser la de detectar cuáles son las textualidades que son realmente disidentes, conformando una línea de resistencia frente a la hegemonía de la teoría y de las prácticas disciplinares.

d) Si en el teatro la independencia del texto marcó la primera distancia en este sentido, ¿en qué momento la actuación se vuelve fuente de crítica y reflexión de lo real?

En el recorrido que se empieza a configurar al adentrarse en las zonas que estas preguntas habilitan, se reconoce que lo que se genera como producción de pensamiento en la práctica es un acto de resistencia. En estos términos es que no se pretende agotar toda materialidad teórica proveniente de la práctica en el teatro argentino, sino que lo que se busca con este estudio es acercarse a una metodología para pensar la discursividad que dicha reflexión genera, a partir de diversos casos testigo. Respecto del material con el que trabajamos, nos apoyamos en el vínculo del artista con su creencia más allá que en el objeto de la misma para configurar la categoría de credo poético. De esta manera, se pretende pensar los modos en que se elabora cierto discurso de espesor acerca de sus propias prácticas. Por lo tanto, pretendemos configurar una materialidad discursiva concreta y dinámica a partir de la producción reflexiva del artista escénico con su práctica, del cual derivarán elementos que generen un tipo de saber específico.

Si nos enfocamos en el análisis de la práctica escénica, podemos decir que, más allá de los hechos efectivos y reales que sostengan a los creadores con su quehacer, nos interesa tratar el vínculo singular que los liga a esa disciplina en que se desempeñan, en su asociación personal con la propia práctica y también en la puesta en consideración de su campo disciplinar específico. Puntualmente en el campo de las artes escénicas, se configuran distintas formas del creer, al pretender describir ciertos aspectos de lo inasible de esas prácticas.

¿Para qué serviría entonces pensar en términos de credo poético? Dado que el objetivo de nuestro trabajo es una reflexión sobre la labor del artista, nos apoyamos sobre la idea de que todo artista, para sostener su práctica en el tiempo, desarrolla un tipo de sostén específico que excede la producción artística en sí misma. Dentro de este marco, el término poética va a incluir todo el material escénico, su virtualidad y su bagaje en la singularidad de cada caso en particular y es por esta razón que el credo poético en tanto categoría se referirá al artista escénico atravesado por el mundo que transita y en función de cómo él lo perciba y, en una segunda instancia, a las reflexiones que provengan de esta percepción.

Reconocemos que la articulación entre la producción de pensamiento sobre la escena y la práctica artística en sí misma exige una modalidad de cruce propicio que no vuelva una subalterna de la otra. En la investigación en que esto se inscribe, pretendemos estudiar los diversos tipos de relación que un artista escénico ejerce con su obra, credo poético, para configurar un tipo de abordaje procedimental específico atravesado por esas reflexiones, que trabajamos en nuestra investigación bajo la categoría de subjetividad poética. A su vez, consideramos que existe un tipo de discurso específico, que surge de las prácticas y que es el discurso resistente del sujeto escénico. Es desde ese tipo de textualidad que se pretenden pensar los modos de articulación entre práctica y reflexión derivada de la práctica.

Para la investigación de doctorado en torno a estos temas utilizamos conceptos propios para configurar los modos en que la producción de teoría derivada de la práctica se vuelve resistente y escapa a los paradigmas dados acerca de cuál sea la palabra autorizada para generar pensamiento acerca de la escena argentina. Considero que este abordaje podría ser útil para artistas interesados en sistematizar su reflexión, para el trabajo colaborativo entre artistas e investigadores o incluso para quienes asuman un trabajo desde el doble rol de artistas e investigadores.

Referencias bibliográficas

- Adorno (2009) *Notas marginales sobre teoría y praxis en Crítica de la cultura y sociedad II*, Madrid: Editorial AKAL.
- Frayling, C., & Royal College of Art. (1993). *Research in art and design*. London: Royal College of Art.
- Gramsci, Antonio (1970) *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ibérica.
- Pellettieri, Osvaldo (1998) *Modernidad y posmodernidad en el teatro argentino actual en El teatro y su crítica*, Buenos Aires: Galerna.
- Trastoy Beatriz (2004) *Ni poesía ni ciencia, solamente crítica teatral en Pellettieri, Osvaldo*. Reflexiones sobre el teatro, Buenos Aires: Galerna.

Abstract: The notion of poetic creed and its methodology is introduced as a space for the construction of knowledge for performing artists in relation to their practices, as well as about the contexts from which they are produced.

Keywords: Poetic creed - reflexive artist - scenic practice - theory and praxis - creative practice

Resumo: Introduz-se a noção de credo poético e sua metodologia como espaço de construção de conhecimento para os artistas cênicos em relação a suas práticas, bem como a respeito dos contextos a partir dos quais esta se produz.

Palavras chave: Credo poético - artista reflexivo - prática cênica - teoria e práxis - prática criativa

^(*) **Carla Pessolano.** Licenciada en Actuación por la UNA y Magister en Théâtres et Cultures du Monde por la UFC (Francia).

Es puro teatro

Gladys Pilla (*)

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Resumen: En Argentina, el Teatro Independiente (o auto-gestionado) ha variado a lo largo de la historia, no solo en relación al vínculo con el Teatro Comercial y el Oficial, sino también en lo relacionado a sus propios modos de producción y difusión. Su único factor común y por momentos en disputa es, fue y será el público.

Palabras clave: Teatro independiente – producción – difusión - público

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 58]

Devenires del Teatro Independiente

Tal vez los rasgos de época o los escasos recursos han generado la necesidad de aparecer en los grandes medios de comunicación social, como una suerte de garantía para seguir en cartel. Teniendo en cuenta la relevancia de las redes sociales: ¿Podemos pensar otras formas de difusión, para sumar a las que ya existen?

A menos de 100 años de años de la conformación del Teatro del Pueblo, primer Teatro Independiente, se pueden advertir acercamientos y alejamientos entre modos de producción y modos de difusión, según los entramados sociales característicos en cada época.

Este escrito, lejos de los posicionamientos críticos sobre la dicotomía bueno/malo, propone una serie de interrogantes a fin de poder pensar en nuevas alternativas de difusión concerniente al Teatro Independiente o Autogestivo, en el momento actual.

En la actualidad, conviven básicamente dos formas de Producir Teatro: con producción y sponsors, pagando un caché según la figura, esto es dentro del sector Público o Estatal y el Comercial y otra que es la más utilizada que es la conformación de estilo cooperativa, cuyo nombre específico es Sociedad por Accidente; en este último caso, de lo recaudado por las entradas, un 30% queda para la sala y el resto para el elenco.

Teatro Independiente, Teatro *Off*, Teatro *Under*, Teatro Alternativo, Teatro Autogestivo y hasta Teatro Autoexplotado son considerados sinónimos a la hora de hablar de las sociedades por accidente, vulgarmente conocidas como sistema en cooperativa. El término *Off* fue tomado de *off Broadway*, es decir producciones menores a las grandes de Nueva York. En el mismo sentido, la denominación de *Under* también refiere a algo fuera del circuito hegemónico o comercial. ¿Podemos pensar que hoy en día el Teatro Independiente es una Alternativa al comercial o estatal? Tal vez el costo de la entrada pueda ser una de esas variables que se ofrecen como alternativa, pero en un sentido amplio, no es el término que más cuadra ya que encontramos entre todos los modos de producción, cercanías concretas y simbólicas.

En el Teatro Autogestivo actual, quizás el término que mejor le cuadra, en el sentido que con el desarrollo de las redes tampoco está excluido del sistema de información, tampoco están mostrando una alternativa por debajo del circuito comercial ni está condicionado por la temática de los autores ni por las estéticas predominan-

tes ni por los actores o actrices convocantes; más bien parecería tener cierta multiplicidad y cierta horizontalidad dentro del propio circuito que a su vez se permite acercarse o alejarse de los otros circuitos. En otro tiempo una figura que tuviera un personaje secundario en la televisión hubiera estado en las antípodas del Teatro Independiente, hoy, en algunos casos, es un condicionante que no solamente no se aleja del Teatro Autogestivo sino que además, una figura televisiva por menor que sea, le suma público.

¿Por qué se dice Teatro Independiente?

Independiente del Estado y del Comercio, especifica el dramaturgo Roberto Titto Cossa al recordar los dichos del fundador del Teatro del Pueblo, Leónidas Barletta hacia 1930. Ese teatro, que surgió el mismo año que se da el primer golpe de estado en la Argentina, instalado en una lechería de la actual Avenida Corrientes, proponía un elenco que careciera de primeros actores o actrices, todos los integrantes del elenco deberían tener un medio de subsistencia que les permitiera mantenerse para dar lugar al arte alejado de los temas económicos.

A la iniciativa de Barletta, que también sacaba un periódico, le siguen otros elencos que se destacaron como los del Teatro La Máscara, Grupo Juan B. Justo, y con posterioridad Teatro Popular Fray Mocho, Nuevo Teatro y Los Independientes, por nombrar solo algunos de los que se destacaron. ¿Podría pensarse acaso la proliferación de estos grupos como una forma de resistencia cultural cuya finalidad principal consistía en acercar el arte teatral al pueblo? ¿Era una forma de crítica hacia lo que ofrecían las carteleras comerciales? Sea cual sea el análisis, el teatro seguía multiplicándose y con su desarrollo también iban incorporándose nuevas técnicas de relajación al tiempo que se conformaba un perfil de actor o actriz más profesional.

Para el escritor Tito Cossa “Aunque a muchos le cueste reconocerlo, el teatro independiente de los años 40 era antiperonista, querían diferenciarse de la grasada, por eso la mayoría se diluye después del 1955” dice en clara alusión a la sangrienta revolución que destituye a Juan Domingo Perón. “Distinto es la situación actual donde algunos del llamado Teatro Independiente son como pequeños empresarios”

Ese perfil identificado con el que de algún modo acompañaba a todo el movimiento del llamado Teatro Inde-

pendiente, es compartido por el Actor y Director Rubens Correa, que formó parte desde muy joven del grupo Nuevo Teatro, aunque aclara:

...es como si ahora identificáramos a determinados grupos de teatro con alguna ideología pero ni se aclaraba ni se señalaba. Uno se acercaba al lugar y si le gustaba, se quedaba y sino, se iba. Se difundía con el boca a boca, o mejor dicho como el boca a oído, que en realidad es lo que siempre dio resultado. Por otra parte la cuidad no era tan grande como ahora, y las salas eran espacios con identidad, un lugar de encuentro. Por ejemplo, si la necesitaban los martes, ibas los martes a ensayar y por ahí se compartía el espacio con otra actividad, no eran como ahora, que las salas parecen hoteles alojamiento por donde van pasando las obras. No se pagaba por hora.

Más allá de las formas de difusión, respecto de lo que se difundía siempre existió otra información identificada como rumor que corría algunas veces por fuera y otras por dentro de los medios, que delimitaban los territorios simbólicos de circulación mediante los cuales se aseguraba, por ejemplo, que si un actor o actriz se desempeñaba en el Teatro Independiente no podía formar parte del Comercial ni viceversa. Con el tiempo, la variable de separación pasó por lo que se consideraba más serio o menos serio, entonces, los actores y actrices más serios o con mayor formación se los reconocía en el territorio simbólico de lo teatral mientras que los supuestamente menos formados, estaban en la televisión. Esto no era necesariamente de este modo, pero figuraba en el imaginario, como un territorio de experiencias vividas por otros que nunca lo dejaron expuesto ni por escrito ni ante las cámaras pero era considerado como un secreto a voces. Los años posteriores a 1960 serían identificados como bisagra de tendencias que se habían originado décadas anteriores en otras latitudes; hoy entendidas como de ruptura en géneros y estilos, nuevas corrientes, nuevas formas. Se instala en el imaginario escénico la idea de que el teatro ya no tiene la necesidad de presentar una estructura aristotélica, donde el texto escrito tenga una preponderancia sobre los otros elementos del lenguaje teatral como ser la escenografía o la iluminación, ni tampoco la pretensión de mostrar la realidad tal cual es.

Los años 70 se caracterizaron por el desarrollo de los grandes medios de comunicación social, se asociaba cada formato a un tipo de comunicación específica. Por ejemplo los medios gráficos eran más propicios a temas de análisis, más perdurable, más concreto. La información de la Televisión era más caliente, propiciaba una respuesta emocional antes que reflexiva y la radio era uno de los medios que convivían con las horas de trabajo. Dentro de las imágenes mentales cotidianas incluso que aparecían en las publicidades, podía verse a un hombre maduro leyendo sentado, con el diario abierto, que le tapaba la cara.

La prensa escrita también toma la delantera en cuanto a avisos clasificados y suplementos informativos, entre ellos el de Espectáculos, que sumaban en su época de esplendor alrededor de 50 páginas. Estimativamente, los domingos el diario con mayor circulación en capital

federal era y es el diario Clarín, que por entonces, superaba el millón de ejemplares los domingos, unos 700 mil los días lunes cuando sacaba el suplemento de deportes y unos 400 los otros días de la semana.

Una cifra que descendió notoriamente con la incorporación de portales informativos y el uso de redes sociales para informarse o seleccionar un tipo de información determinada. Según el portal de la agencia Telam desde 1983 a 2012, hay un descenso del 26,85% de las ventas de diarios pagos, siendo Clarín y La Nación los dos con mayor presencia en el mercado. El portal de Diario Sobre Diario, publicaba en el 2009 "Clarín cae por cuarto año y La Nación lleva tres períodos de baja"

A medida que se engrandecen los medios de comunicación alrededor de 1970 y 1980, también aumenta la fascinación por ser reconocido en ellos, uno podría preguntarse acerca del vínculo y pensar ¿Se hicieron grandes porque los distintos sectores sociales delegaron en los medios el lugar de la verdad y por ende contribuyeron a que sean grandes formadores de opinión? ¿O será que por ser masivos se imponen como formadores de opinión y por ser los que difunden quedan posicionados en un lugar de verdad incuestionable? Sea cual fuere la respuesta, en el caso de que existiera una única respuesta, dentro de lo relacionado a la difusión del arte Teatral aparece la figura del Crítico de Arte que hacía una crítica que abarca cuestiones de género y estilo, puntos de vista acerca de la sala, del director, el iluminador y la puesta en general, además de resaltar -o no- la figura del actor o actriz principal. Estas notas formaban parte del diario o la revista, es decir no eran avisos pagos que en mayor o menor medida aparecían en otro sector de la publicación.

Roxana Randón, que tiene su propia escuela y Espacio Abierto recuerda que en los primeros tiempos te llamaban del diario Clarín y te ofrecían una publicación destacada gratis con el nombre del espacio, la dirección y el teléfono de línea. Con el tiempo, según el presupuesto, sacabas alguno con otra información o con el logo o las obras En términos de presupuesto, hoy sería carísimo, es como si dijera que sale diez mil o quince mil pesos, el equivalente a un sueldo mínimo, cuando por las redes podés publicar mucho más y es prácticamente gratis porque con lo que abonás por mes por el servicio, está cubierto.

Si los medios llamados hegemónicos, tal vez por su masividad, de algún modo marcaban la permanencia o no de un espectáculo, en la actualidad podría decirse que su incidencia es poca o nula, al menos en el ámbito del Teatro Autogestivo, según los registros de los propios teatristas.

La Actriz Constanza Maral, que tiene su espacio teatral hace unos treinta años ha tenido la experiencia de que se publicara una nota sobre una obra en la que ella participaba a poco tiempo de la inauguración y, al menos en ese caso, pudo notar una mayor asistencia de público en varias funciones. Salir en los diarios años atrás aseguraba tener más funciones. Hoy en día, asegura,

no tengo certeza de poder continuar con el espacio, por lo que cuesta sostenerlo, cuando veo que un grupo de alumnos está más o menos encaminado y quieren presentar algo, les pregunto de manera con-

tudente ¿Tienen cada uno de ustedes unos diez amigos que además de venir a verlos puedan pagar la entrada? Si no es así, pienso bastante antes de seguir adelante con el proyecto.

Se había instaurado de tal modo la necesidad de publicar los espectáculos teatrales en los diarios que, incluso, daba lugar a comercializaciones intermediarias por medio de las carteleras.

Javier Margulis, Docente, Director e Investigador Teatral, detalla su experiencia a la hora de difundir sus obras.

En la actualidad, dice, lo hago por las redes, por facebook porque es accesible y podés hacer una selección del público al que podés llegar. Tiempo atrás publicaba en la cartelera y el mecanismo era más o menos así: se entregaban entradas gratis que la cartelera comercializaba, y a su vez, la cartelera negociaba con el diario, sacaba una página donde hace figurar a los teatros. Cuando la obra es buena, la misma cartelera quiere tener más entradas para vender entonces, negociaba a cierto porcentaje. Hoy en día se hacen muchas reservas por Alternativa Teatral, pero también se cancelan un día antes de la función.

Poner una obra, actuar, no es como un plato de comida que puede hacerse una vez a la semana sintetiza Margulis, a la hora de referirse a los modos de producción del teatro independiente en la actualidad. Lo ideal sería cuatro funciones por semana que es lo que sucede en el circuito comercial. Por su parte para concentrar público, la sala acuerda por ocho funciones, una vez por semana, entonces, el actor hace varias obras al mismo tiempo; esto da un tipo de actuación muy particular, es un actor más mentiroso. En los tiempos de pos verdad, el que mejor miente, más gana.

Tomado de un modelo de España, y dentro del sistema de cooperativa antes mencionado, está la modalidad de Micro Teatro, un espacio con un bar y con obras de 15 minutos, en salas de 15 metros cuadrados con capacidad para 15 espectadores, con áreas temáticas que varían una vez al mes. Salvando las distancias, tiene una aproximación con La Erótica, dirigida por Margulis años atrás en la que también se compartía un espacio con un bar o las propuestas del llamado Teatro Bombón, con obras simultáneas en habitaciones como en La Casona Teatro. La viuda de Carlos Carella, Perla Carella recuerda los tiempos en que actuaba su compañero:

El teatro tenía que dejar unas butacas para La Cartelera y además como modo de difusión se invitaba a los críticos de todos lados, dice al tiempo que recuerda con ternura la vez que algunos de esos invitados se levantaron a aplaudirlo “al Negro” como le decía cariñosamente, al verlo actuar el Martín Fierro, en una versión sin recitado y sin rima. A pesar del reconocimiento que tuvo como un gran actor, no todas fueron flores, Perla recuerda la crítica de un diario hegemónico que había calificado de “barata” a la escenografía de una de sus obras.

Aunque pertenecieran a circuitos diversos, los actores y actrices, entrados los años 80, hacían una misma obra de martes a domingo, y en algunos días hasta dos funciones diarias. En la actualidad, tal vez por la proliferación de salas. (Según Cora Roca, 600 salas o espacios teatrales en CABA en el 2014) la necesidad de hacer teatro, o simplemente cierta vorágine en la reposición de las obras, lo cierto es que, la sala o el espacio teatral del Teatro Autogestivo acuerda, en general, una vez por semana, por dos meses con cada elenco, con posibilidades de renovación algunas veces un mes más o en la próxima temporada. Hacia 1990, aunque de un modo mucho más corriente que ahora, la forma de acercar información a los diarios era por medio de las llamadas gacetillas de prensa que daban cuenta de la obra. Primero se alcanzaban personalmente y con el desarrollo de internet se enviaron por mail.

Poco a poco, a medida que se amplía y desarrolla el uso de redes sociales en las cuales también se difunden opiniones o gustos, va perdiendo fuerza la figura del Crítico de Arte y aparece la figura del Representante de Prensa que se encargará de dar a conocer la obra en diferentes espacios y que en general cobra aparte. En la gran mayoría de los casos, no forma parte de la cooperativa de actores.

Acercamientos y Alejamientos de Territorios simbólicos

Si bien desde el imaginario los circuitos del teatro comercial, oficial e independiente parecen contrapuestos, en lo concreto están hermanados por lazos solidarios cada vez más cercanos, donde las barreras se diluyen, compartiendo productores, actores, actrices o directores como Guillermo Cacace que dirige en su sala Apacheta Estudio al tiempo que se ocupa de dirigir en el Teatro San Martín, del circuito público, por nombrar sólo uno de los tantos ejemplos.

En 1981, con Teatro Abierto, también pudieron acercarse las distancias; frente a la bomba que destruyó el Teatro El Picadero por oponerse de algún modo la mordaza social que imponía el gobierno de facto por medio de listas negras; los referentes del teatro comercial, brindaron ayuda solidariamente, gesto reconocido por Dragún y tantos otros agradeciendo la buena predisposición de Alejandro Romay y Carlos A. Petit, entre otros empresarios, que permitieron trasladar ese Teatro Abierto a otras salas y continuar con la programación prevista.

Otras fronteras respecto de la forma de consumo también se fueron diluyendo para dar lugar a territorios combinados y heterogéneos. Si alguna vez se promocionaba la figura del hombre de la casa leyendo el diario, hoy esa figura del jefe de familia no existe, las personas mayores más o menos formadas y lectoras de diarios tal vez no se manejen con las redes sociales pero si lo hacen con la computadora y pueden visualizar desde un mismo espacio virtual todas las tapas de los diarios y leer alternadamente por temas o por diario. De acuerdo a últimos estudios de medición tampoco se mira la televisión del mismo modo que se miraba antes donde era común que algunos integrantes de la familia, sino todos, se sentaran a ver un programa de la tele. Hoy en día y sobre todo los más jóvenes, acostumbrados a un ritmo más vertiginoso de comunicación miran la tele mientras envían y reciben

mensajes por el celular, curiosean espacios en la computadora y mantienen un diálogo entrecortado con otro que está cerca.

Resulta difícil imaginar otras formas de producción cultural frente a las generaciones venideras, del mismo modo, inmersos en nuestra cultura, cuesta imaginarse otra realidad. Actualmente existen subsidios para la producción y también para las salas teatrales y aunque no cubre la totalidad de los gastos, no todos pueden acceder a ellos debido a que deben cumplir con una serie de requerimientos.

Raúl Serrano, docente, director y autor de varios libros, hace una distinción entre el precio y el valor del arte:

Yo no me atrevo a decir que las cosas tengan que ser de un modo u otro, simplemente doy mi punto de vista. Desde fines del siglo XIX ha habido un intento de hacer arte que fuera solamente arte, el arte por el arte y parece ser un reclamo legítimo que empezaba a hacerse frente a la comercialización, a las industrias culturales. El arte es un objeto autotélico, es decir tiene su finalidad en sí mismo, no tiene por qué trascender ni bajar línea ni nada; ahora bien ese objeto tiene implicancias con la realidad y yo no quiero desconocer la realidad social. Yo creo que lo que tenemos que lograr es que los valores sean algo totalmente diferente a los precios, que no se confunda el precio y el valor. Tanto mejor es una sociedad que tenga muchas cosas que no se puedan comprar ni vender aunque parezca lo contrario.

Según los datos que pueden corroborarse en Alternativa Teatral, solamente en la capital hay más de mil ofertas de obras teatrales por semana, de las cuales la gran mayoría pertenecen al circuito independiente. Según Javier Acuña, uno de los creadores de ese espacio virtual, se carece de datos concreto que puedan dar cuenta de todas las producciones anteriores, por lo cual, están trabajando ahora en un archivo.

Cómo difundir sin recursos económicos sigue siendo un área de estudio pendiente para profundizar en las grandes ciudades como la CABA. Dice Ricardo Bartís, docente y director teatral:

Nosotros no nos preocupamos por hacer publicidad, tampoco nos preocupamos por ganar dinero con las obras porque yo soy docente y vivo de mi trabajo que es dar clases. Creo que la publicidad en las redes está desgastada, si uno mira facebook, todas las críticas son buenas, todas las actuaciones son maravillosas, todas las fotos son fantásticas.

La difusión es una pequeña parte de la producción, aclara el productor teatral Gustavo Schraier, que también se desempeña como docente especializado en el tema, en ámbitos estatales y privados:

Producir es llevar adelante, por tanto, si el productor lleva adelante, todos somos productores, es decir todos los que participamos de ese hecho escénico somos productores de ese hecho sin importar los roles que ocupemos, para materializar un proyecto.

En los ámbitos profesionalizados hay una división de tareas y responsabilidades pero esto no sucede en el ámbito independiente. Yo no me ocupo de buscar fondos porque soy productor ejecutivo y artístico, diseño la producción del proyecto. En los grupos independientes muchas veces pasa que todos hacemos un poco de todo.

Ideas para difundir:

Pensar opciones realizables sin recursos parecen dos ideas contrapuestas, aun así, imaginando que los recursos pueden conseguirse, se proponen un par de ideas para colaborar con una difusión desde y para el teatro independiente o autogestivo:

- Abordar un trabajo colaborativo con estudiantes avanzados de periodismo, marketing y/o publicidad que puedan aportar desde su conocimiento específico, como ser la elaboración de un texto para difundir masivamente, en palabra o en imagen, acorde al soporte técnico. Algunas estadísticas demuestran que si bien los más jóvenes tienen gran desempeño en el manejo de las redes sociales, aparece cierta confusión a la hora de direccionar un mensaje.

- Proponer diferentes modos de difusión según el propósito, como ser dar a conocer al actor o actriz en función del espacio, o del elenco, o de asociar su imagen con alguna otra referencia

- Proponer un modo de difusión específico según las particularidades del elenco, la obra o el público al que le podría interesar asistir. Si la obra puede acercar un público de personas adultas grandes, tal vez la promoción exclusiva en las redes no sea lo mejor teniendo en cuenta que las redes son utilizadas mayormente por los personas más jóvenes.

- Proponer un registro en papel, que dé cuenta de la obra y todos los que la hicieron posible como actores, escenógrafos, productores, etc. con una periodicidad de cuatro o seis meses. Dados los modos de producción, no estaría pensado para dar cuenta de las obras a estrenar sino de las estrenadas, que funcione como registro y como publicidad de futuras reposiciones, algo común en el teatro independiente o autogestivo.

- Pensar en una clasificación que salga del formato tradicional que busca a la mejor en tal o cual categoría para dar lugar a una clasificación donde se rescate lo mejor de cada obra. El Teatro Autogestivo es muchas veces es un espacio de prueba y error, un semillero, un lugar de gestación, por tanto, no tendría por qué tener los mismos parámetros de medición que el Teatro Comercial o Público que cuenta con recursos, modos de medición y estadística.

Entrevistas Exclusivas a: Roxana Randón, Constanza Maral, Javier Margulis, Raul Serrano, Roberto Tito Cossa, Perla Carella, Ricardo Bartís, Gustavo Schraier, Rubens Correa, Cora Roca y Javier Acuña

Referencias bibliográficas

ELDSD (2009), *Clarín cae por cuarto año y La Nación lleva tres períodos de baja*, disponible en: <http://www.diariosobrediaros.com.ar/dsd/notas/4/47-clarin->

cae-por-cuarto-ano-y-la-nacion-lleva-tres-periodos-de-baja.php#.WqBJ8eXkTDc.
ELDSD (2008), *Crónica en el 69 y Clarín en el 93, los más vendidos; La Nación, el más estable*. Disponible en: www.diariosobrediaros.com.ar/dsd/notas/4/278-cronica-en-el-69-y-clarin-en-el-93-los-mas-vendidos-la-nacion-el-mas-estable.php#.WqBJK-XkTDc.
Roca, C. (2016) *Las Leyes del Teatro Independiente 2004-2015*. Buenos Aires. Editorial Eudeba.
Telam (2013), *Clarín vende un 32% menos que en 2003 y reduce su presencia en el mercado de diarios*, disponible en: <http://www.telam.com.ar/notas/201308/30704-clarin-vende-un-32-menos-que-en-2003-y-reduce-su-presencia-en-el-mercado-de-diarios.html>.
Ulanosky, C. (1997) *Parén las rotativas. Historia de los grandes diarios, revistas y periodistas argentinos*. Buenos Aires. Editorial Espasa.

Abstract: In Argentina, the Independent Theater (or self-managed) has varied throughout history, not only in relation to the link with the Commercial Theater and the Official, but also in relation to its own modes of production and dissemination. Their only common factor and at times in dispute is, was and will be the public.

Keywords: Independent theater – production – broadcast - audience

Resumo: Em Argentina, o Teatro Independente (ou auto-gerido) tem variado ao longo da história, não só em relação ao vínculo com o Teatro Comercial e o Oficial, sina também no relacionado a seus próprios modos de produção e difusão. Seu único factor comum e por momentos em disputa é, foi e será o público.

Palavras chave: Teatro independente - produção - transmissão - pública

(*) **Gladys Pilla.** Licenciada en Periodismo. Profesora de Teatro

Mediação, expectativa e convívio: um experimento com “Res[sus]citações”, grupo Midiactors

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Rafael Rodrigues Carvalho (*)

Resumen: La práctica de mediación con el público de “Res[sus]citações e outras formas de sangue” fomenta un campo de estudio que está en boga en la investigación en Artes Escénicas en América Latina. En este trabajo abordamos los conceptos de *expectación, convívio y tecnovívio* como estímulos de acercamiento con espectadores, en busca de factores que legitimen la reverberación de la obra espectacular dentro y fuera del espacio donde se da el *acontecimiento teatral*. Buscamos observar cómo los elementos escénicos-visuales se reverberan con el público en un ejercicio de mediación.

Palabras clave: Expectación – mediación – convívio – tecnovívio – dramaturgia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 61]

1. O espectador de “Res[sus]citações e outras formas de sangue”

Como aluno do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, pesquisei os conceitos de *teatro como acontecimento* e a relação de convívio e tecnovívio, no ato de assistir, propostos por Jorge Dubatti na filosofia do teatro, além do exercício com práticas de mediação/conversa/debate de espetáculos teatrais que fortaleçam a ideia de uma formação do espectador. Levando em consideração o caráter do Congresso Tendências Escénicas, que visa dar abrangência às produções cênicas da América Latina, represento a cidade histórica de Ouro Preto, Minas Gerais, Patrimônio Cultural da Humanidade, muito conhecida por suas igrejas e pela arquitetura do barroco mineiro e pelos trabalhos artísticos ímpares do pintor Mestre Ataíde e do escultor Mestre Aleijadinho. A arte barroca da qual somos espectadores cotidia-

nos enquanto moradores da cidade de Ouro Preto revela uma produção contemporânea em Artes Cênicas que se destaca pelas experimentações com as áreas da performance, da dramaturgia contemporânea, da pesquisa do ator criador, da encenação e da aliança do trabalho de cena com recursos tecnológicos como o vídeo, integrante da ação cênica.

Nesse cenário se encontra “Res[sus]citações e outras formas de sangue”, um experimento de imagens e visualidades cênicas, composto coletivamente pelos artistas pesquisadores do Midiactors, um grupo de pesquisa em encenação, audiovisual, dramaturgia contemporânea e iluminação cênica, coordenado pelas Professoras Aline Andrade e Letícia Andrade do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, que apresenta atravessamentos midiáticos entre vídeo, luz e corporeidade, narrativas fraturadas de sangue, medo e desumanização, citações visutextuais em meio a paisa-

gens poéticas da agorrida de esuscitações trágicas e irônicas.

Qual é o nome da imagem da sua dor?

Essa questão apresentada pelos artistas pesquisadores de “Res[sus]citações” convocam o espectador presente em seu acontecimento cênico a se comprometer com o painel de imagens que serão apresentadas, seja pela expressão corporal do ator Danilo Felisberto ou pelas imagens em projeção criadas pelo videomaker Danilo Roxette, ou ainda, pela confluência do trabalho de ambos, que ressignificam o lugar da representação atoral e dá nova categoria para a qualidade de imagens que são projetadas ao longo de todo espetáculo, que compõe junto da iluminação, um desenho de preenchimento do espaço, temperaturas variadas, texturas disformes, fotos e uma série de palavras e frases que resumem e amplificam a imagem da dor de cada um dos espectadores presentes. O ambiente de representação já começa a provocar seu público ao propor uma escolha de visualização, caráter esse em que o teatro contemporâneo nos convoca, em que o espectador escolhe que recorte de cena deseja registrar em seu exercício de expectativa. Em “Res[sus]citações e outras formas de sangue”, o espaço é definido por uma sala cênica com um corte na diagonal na qual, uma das metades é a área principal de representação do ator, da iluminação e do vídeo e a outra área, um espaço de igual medida para o posicionamento do público, que pode ficar em cadeiras ao fundo ou sentado no chão, bem próximos do intérprete. Nesse espaço, em que, o recorte propõe uma área igual para os ambientes da representação e da expectativa, iniciamos a proposta de visualização para o experimento de mediação que o espetáculo nos convida.

2. Um acontecimento convivial com o público

Antes de dar continuidade à proposta, esclareço algumas palavras chave já citadas e que percorrem a pesquisa num todo.

A filosofia do teatro proposta por Jorge Dubatti levanta os aspectos do teatro como *acontecimento* que está ligado à uma função ontológica do teatro e da arte num geral. Encontrando no *convívio* ou *acontecimento convivial*, a referência principal de conversação com a plateia, mirante de onde se vê, o espaço que pessoas se reúnem, em que o corpo se mostra presente e sem uma intermediação tecnológica. O diálogo que se estabelece dessa perspectiva do espectador é o que ele chama de *expectação*. Segundo suas palavras “deve ser considerada sinônimo de viver-com, perceber e deixar-se afetar, em todas as esferas das capacidades humanas, [...] em *convívio* com os outros (artistas, técnicos, espectadores)” (DUBATTI, 2016, p. 37).

A ideia do convívio salientada pelo autor como veículo principal para que ocorra o acontecimento teatral se articula de maneira oposta com a noção de *tecnovívio* que justamente existe por uma intermediação tecnológica. Dubatti levanta ainda variadas maneiras de observar essa noção: o *tecnovívio interativo*, em que a conexão tecnológica se promove pelo diálogo de duas ou mais pessoas; o *tecnovívio monoativo* em que o diálogo humano se dá com uma máquina, que já contou com intermediação humana para sua criação, mas que no mo-

mento da interação não se faz necessária. As relações de ser humano 1 > máquina > ser humano 2 estão indubitavelmente presentes em nossas vidas, podemos dizer que se trata de uma relação inerente ao modo atual de se relacionar com o outro no cotidiano. Assim como a relação ser humano > máquina, que é o caminho que prescindimos para estabelecer as relações atuais. Acordamos de olhos bem abertos em nossas máquinas, elas nos lembram que devemos comer, que devemos ingerir água, quanto devemos nos exercitar, recordam-nos das diversas tarefas diárias, nos dá dicas de como viver e com elas estabelecemos uma vida natural, em que, se a bateria acaba estamos literalmente perdidos, devido a uma dependência desenfreada ao aparelho tecnológico. A relação que Dubatti levanta ao colocar os conceitos de *convívio* e *tecnovívio* aproximados, nos sugere a importância de se olhar para a tecnologia como um lugar de encontro com as artes. Já sabemos de uma variedade de iniciativas em que a tecnologia ajuda ou até mesmo substitui o homem em sua ação artística, ela pode comportar conforme um software, obviamente haverá uma iniciativa humana para a criação desse programa, no entanto, sua execução poderá ser livre.

Recordo do espetáculo/instalação/maquinário “Stifters Dinge”, do diretor alemão Heiner Goebbels, apresentado na 2ª Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (2015), em que, máquinas contavam uma narrativa visual, sonora e carregada de efeitos que de maneira alguma se mostrava lógica, mas que ensinava ao espectador a como olhar de maneira nova. Nesse ambiente, não havia a interação com pessoas vivas na cena, mas certamente, por reconhecer que existe uma engenharia por trás do maquinário, o espectador que se envolve com o momento cênico também se entrega à essa perspectiva e pensa “como fizeram isso?”.

E justamente essa integração do corpo humano vivo aliado com as projeções em vídeo e uma possível mescla do espectador que se encontra no *tecnovívio* para um ambiente de convívio é o lugar em que o espetáculo “Res[sus]citações e outras formas de sangue” renova o ambiente de expectativa.

Deste modo, apesar de reconhecer os aspectos criativos que participam desse experimento cênico, como a função da dramaturgia e da criação atoral, ímpares e consonantes no processo de criação do trabalho, ou ainda dos conceitos da dança e da musicalidade que estão presentes no corpo do ator Danilo Felisberto, o que me chama atenção como pesquisador da formação do espectador teatral são os conceitos ou recursos que o convidam a reconhecer esses aspectos que lhe saltam os olhos, ou ainda, que atravessam uma nova fronteira da encenação. No caso de “Res[sus]citações” o vídeo tem função essencial, pois, como material vigente de sua pesquisa, permitiu aliar ao corpo criativo do ator e do espaço cênico uma variedade de texturas, textos e palavras que promoveram novo lugar de atuação para a expectativa. Geralmente, em práticas de mediação que venho desenvolvendo em minha pesquisa, gosto de observar o quanto o espectador se sente convidado à estar no espaço de troca para aprofundamento da peça teatral que está acompanhando. Adequado de práticas de mediação propostas pelo pesquisador brasileiro Flávio Desgran-

ges, que adota a ideia de debates performativos com espectadores, colocando-os como protagonistas para desenvolver uma ação prática de pensamento, diálogo e breves vivências cênicas, proponho para o espetáculo do grupo Midiactors um caminho que permeia entre a sensação que o convívio e tecnovívio que “Res[sus]citações e outras formas de sangue” lhes provoca.

Assim, partindo de perguntas chave, muitas delas apropriadas do questionário de Patrice Pavis (2015) no livro “A análise dos espetáculos” foi proposto um desenvolvimento prático em que, uma primeira camada de público foi convidada a responder um questionário fechado e uma segunda camada a responder livremente questões abertas, podendo falar como desejassem, sem julgamentos ou linhas específicas, sobre inspirações, ideias ou percepções subjetivas que o espetáculo lhes acarretou. Dentre as questões fechadas, conforme proposto por Pavis, estão divididas em áreas, que sugeri uma adaptação e ficaram desta maneira:

Questões Gerais:

1. Como foi sua experiência com o espetáculo “Res[sus]citações e outras formas de sangue”?

2. Há predominância do visual ou da escuta?

Características gerais da encenação:

3. Coerência ou incoerência da encenação: em que se fundamenta?

4. O que o perturba nessa encenação: que momentos fortes, fracos ou tediosos?

Cenografia:

5. Relação entre espaço do público e espaço de representação.

Performance do ator:

6. Relação texto/corpo.

Leitura da história (da peça) por essa encenação:

7. Que história é contada? Resuma-a.

O espectador:

8. Que expectativas você tinha desse espetáculo (texto, encenação, atuação, música, vídeo etc.)?

9. Que pressupostos são necessários para apreciar esse espetáculo?

10. Que imagens, que cenas, que temas o desafiam e permanecem com você?

O material produzido por essa camada de espectadores foi importante para que o grupo Midiactors realizasse uma auto avaliação de seu experimento cênico. Em alguns momentos mostrou uma aproximação com as características abordadas inicialmente em que as imagens da dor se revelam de maneira impactante. Boa parte das respostas sugeriram o forte impacto que a visualidade trouxe para a cena, aspectos esses que puderam ser melhor abordados pelo questionário aberto, que naturalmente se transformou numa conversa entre espectadores e artistas pesquisadores do Midiactors. Dentre uma das questões abertas estava “Que pergunta ou perguntas vocês gostariam de fazer para os artistas pesquisadores de “Res[sus]citações e outras formas de sangue”?

Uma das primeiras questões foi sobre o tema suscitado na representação. A resposta veio pelo ator Danilo Felisberto, em que expôs sobre a ideia de terrores, o que amedronta, o que provoca o medo. Exemplifica ainda que a partir de improvisações e textos, com a participação da dramaturga e diretora Letícia Andrade, o diálogo e o estímulo corporal foram se tornando mais concretos.

O público aborda a questão de uma criação corporal menos objetiva e que permeia mais por um caminho subjetivo. A diretora Aline Andrade traz a ideia de partituação para explicar esse movimento corporal. A questão levantada ao ator era “Como isso te afeta?” e desde então as palavras tinham uma reverberação corporal. As respostas eram mais sensoriais, sem filtragem, em como as palavras afetavam objetivamente no corpo do ator. A diretora expõe a sensação de um mosaico, em que as cenas são: não lineares, não racionais, entre a dança e o teatro por exemplo.

A proposição de mosaico, conforme abordado pela diretora, em muito se dialoga com a visão abrangente que o *acontecimento convivial* e o *tecnovívio* atuam subjetivamente, uma vez que não podemos estabelecer uma linha narrativa lógica para a percepção de um espetáculo como este, em que, recorrentemente somos convidados a explorar novas camadas narrativas, sejam elas dadas pelo ator em cena com seu corpo e sua voz, pela visualidade proposta no vídeo, pelas frases e textos projetadas ou pela narrativa da luz.

As imagens em projeção, segundo um espectador, mostram muito essa ideia de mosaico. O espetáculo conta com uma grande variedade tecnológica, utilizando diversos recursos de iluminação e de vídeo, o que provocou no relato dos espectadores uma curiosidade quanto ao tempo de produção e como se deu a articulação das áreas para a realização final. O projeto começou sem o equipamento técnico necessário e a partir de então, por estímulos de agências de fomento brasileiras à pesquisa como a FAPEMIG e o CNPQ, puderam realizar a compra de projetores digitais, computadores e demais equipamentos, o que garantiu maior estruturação ao projeto Midiactors e dos cursos de graduação e pós-graduação em Artes Cênicas.

A exposição dessa questão estrutural do espetáculo para um público formado basicamente por estudantes da Universidade Federal de Ouro Preto, mostra o cuidado em levantar a maquiagem que envolve a criação de um espetáculo. De fato, essa conversa favorece para a formação desses estudantes-artistas, base estrutural fundamental de um curso desse caráter do qual, imagino, deva se repetir por diversos cursos de artes pelo mundo afora. Interessante observar como o público também vê a evolução do espetáculo, por acompanhar a evolução de experimentos cênicos e demais representações. E como o tema na evolução de pensamento da peça pareceram ficar mais latentes.

Como o figurino e o vídeo atuam no trabalho? Foi uma das novas perguntas propostas pelo público. O ator explica que aconteceram em camadas. A tecnologia também improvisava com a cena, a partir de propostas de vídeo e/ou texturas, como o vídeo mapping. As proposições textuais surgiram a partir de alguns levantamen-

tos do trabalho de interpretação e do vídeo. A cada novo experimento/nova apresentação o espetáculo ganha nova revisão dessas camadas.

Conforme abordado por um dos espectadores, ao ver o ator em cena atuando com a projeção, sua presença cênica se transformava. Quando estava fora da projeção em vídeo sua presença era outra. O espectador fala de uma presença que se transforma e que pode ser vista de maneira dupla. Mostra como o elemento do vídeo é muito diferente e que é muito vivo. “Algo novo. É um teatro? É! É um teatro!” conclui ainda.

A diretora Aline abordou que o trabalho com o vídeo seria o grande desafio e como poderiam ser criadas uma interação do ator com o vídeo e a cena e como o videomaker Danilo Roxette também atuaria na criação, por sempre propor novas potencialidades narrativas para o espaço.

A conversa mostra como essa possibilidade criativa traz novas perspectivas ao espectador teatral, que vê um formato renovador do fazer artístico, que levanta questões latentes ao processo criativo.

O experimento de mediação proposto para o espetáculo “Res[sus]citações e outras formas de sangue” do grupo Mídiactors foi um caminho inicial em que, os espaços de representação e expectativa promoveram encontros para o acontecimento que Jorge Dubatti nos convoca a repensar para uma ampliação do conceito de teatro.

[...] não é necessário priorizar as distinções entre dança, teatro de animação, teatro narrativo ou outras poéticas, mas aquilo que elas têm necessariamente em comum: a formação de corpos poéticos que combinam de diversas maneiras, por meio de diversos procedimentos, trabalhos e concepções, os componentes da densidade ontológica. (DUBATTI, 2016, p. 73)

O estudo do ser e a função do teatro unificadas para se pensar um novo corpo para a expectativa, um corpo que compõe com o ambiente da cena, transitando entre os espaços do convívio e do tecnovívio, dando potências à tecnologia que se mostra latente em nossas vidas e posamos assim produzir mais do que arte, mas novos sujeitos, citando o brasileiro Augusto Boal, espect-atores, passando a ser protagonistas da ação, protagonistas da realidade.

Referências bibliográficas

- Boal, A. (2009). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Desgranges, F.; SIMÕES, Giuliana (org.). (2017). *O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec; Florianópolis: iNerTE.
- Dubatti, J. (2016). *O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro*. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.
- Pavis, P. (2015). *A análise dos espetáculos. Tradução de Sérgio Sálvia Coelho*. São Paulo: Perspectiva.

Abstract: The practice of mediation with the public of “Res[sus]citações e outras formas de sangue” fosters a field of study that is in vogue in research in Performing Arts in Latin America. In this work we approach the concepts of expectation, conviviality and tecnovívio as stimuli of approach with spectators, in search of factors that legitimize the reverberation of the spectacular work inside and outside the space where the theatrical event takes place. We seek to observe how the visual-scenic elements reverberate with the audience in a mediation exercise.

Keywords: Expectation – mediation –conviviality – tecnovívio – dramaturgia

Resumo: A prática de mediação com o público de “Res[sus]citações e outras formas de sangue” fomenta um campo de estudo que está em voga na pesquisa em Artes Cênicas na América Latina. Neste trabalho abordamos os conceitos de expectativa, convívio e tecnovívio como estímulos de aproximação com espectadores, em busca de fatores que legitimem a reverberação da obra espetacular dentro e fora do espaço onde se dá o acontecimento teatral. Buscamos observar como os elementos cênico-visuais se reverberam com o público num exercício de mediação.

Palavras-chave: Expectação – mediação – convívio – tecnovívio – dramaturgia

(*) **Rafael Rodrigues Carvalho**. Licenciado em Artes Cênicas e Bacharel em Direção Teatral pela Universidade Federal de Ouro Preto. Integrou o Núcleo de Dramaturgia Sesi-SP/British Council.

Cuerpo - Máquina: vínculo en la acción

Nilda Rosemberg (*)

Resumen: *Rosemberg-Singer-Astobiza* es una pieza performática que surge desde el deseo de generar una crítica al *Método de Bordados Singery* pone en funcionamiento para ello una serie de relaciones que involucran a los cuerpos como instrumentos operativos para accionar máquinas en un tiempo-espacio definido. Mediante la utilización de la tecnología podemos generar preguntas a este sistema de control social. Los cuerpos traducen sus relaciones al espacio: con las máquinas, con los recursos digitalizados (sonidos e imágenes) y asimismo con los otros cuerpos y son los gestos estéticos a través del lenguaje tecnológico los que logran descubrir de un nuevo modo el “objeto” que expresan.

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Palabras clave: Bordado – performance - tecnología

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 65]

“Las manos se encuentran en la superficie de los objetos, cuando los entienden, y en ellos cuando los investigan. Así pues, investigar es más profundo, aunque menos objetivo que entender. Cuando se investiga se está dentro, se está atado al objeto de la investigación.” (Flusser Vilem, *Los gestos, fenomenología y comunicación*)

“La actitud cotidiana es lo que pone el antes y el después en el cuerpo, el tiempo en el cuerpo, el cuerpo como revelador del término. La actitud del cuerpo pone al pensamiento en relación con el tiempo, que es como un afuera infinitamente más lejano que el mundo exterior.” (Gilles Deleuze, *La imagen-tiempo, estudios sobre cine*)

Rosemberg-Singer-Astobiza es una pieza performática creada en la ciudad de Buenos Aires a mediados de 2015, en la cual dialogan cuerpos, máquinas y tecnologías. Atravesados por el deseo de generar una crítica al *Método de Bordados Singer*, Guillermo Astobiza (músico y compositor con medios electroacústicos) y Nilda Rosemberg (artista visual, performer), pusimos en funcionamiento una serie de relaciones, involucrando nuestros cuerpos como instrumentos operativos para accionar las máquinas en un tiempo-espacio definido. A partir de la segunda función, se sumó al equipo de trabajo Fernando Gutiérrez Rincón (operador de imágenes). Nuestro interés está centrado en afectar la percepción de este sistema de bordado que da instrucciones precisas sobre el uso de los materiales y el comportamiento de los cuerpos para quienes deseen elaborar correctamente una pieza textil. En simultáneo esta *performance* es un gesto estético en memoria de Celia (madre de una de las integrantes del grupo), que era costurera y se negaba a trabajar a partir de los, así llamados, “métodos correctos” para estas ejecuciones.

¿Es posible re-contextualizar el vínculo entre la memoria afectiva, las máquinas y los programas digitales, y hacer que la experiencia generada desde el cuerpo atraviese el sentido y lo construya? Para acercarnos a esta pregunta pensamos la práctica con ayuda de la teoría y, a partir de ella, organizamos los ejes desde los cuales analizaremos esta obra: el cuerpo, el uso de tecnologías específicas del bordado, del sonido y de la imagen, la mediación digital y el modo particular en que esta acción afecta al espacio y al tiempo en el cual se desarrolla.

Cuerpos-acciones-tecnologías en un espacio-tiempo

En Antropología del Cuerpo y la Modernidad, Le Bretón propone la idea del cuerpo como una construcción simbólica más que una realidad en sí misma. Como dice este autor “El cuerpo parece evidente, pero nada es finalmente más inaprehensible que él”. (Le Bretón 2002, p.14) Pensarlo entonces desde un espacio de reciprocidad

con los dispositivos tecnológicos nos abre un amplio espectro. Lo corpóreo funciona en nosotros como un canal de vinculación; “es similar a un campo de fuerza en resonancia con lo cercano”. (Le Bretón 2002, p.85), construye una constelación de sentidos que se reconfigura constantemente en el diálogo de movimientos, gestos, engranajes y contenidos teóricos.

En uno de los capítulos del libro *Los Gestos, fenomenología y comunicación*, Flusser Vilem reconoce las manos como elemento principal en el gesto del hacer:

Las manos son algo monstruoso, pues su avidez insaciable, su curiosidad activa resultan subversivas para cualquier orden. Producir significa sacar el objeto en cuestión de su contexto para ponerlo en otro, significa cambiarlo ópticamente. (Flusser 1994, p.57).

Los diálogos entre cuerpos y máquinas comienzan en las yemas de los dedos, y desde ahí todo nuestro cuerpo avanza.

Proponemos el bordado, el sonido y la imagen como traducciones y transformaciones que se manifiestan en la acción. Cada una de ellas se compone de caracteres específicos que más adelante iremos desarrollando, pero la obra toda es un gesto complejo que se expande más allá de la materialidad, un territorio para percibir y vivir, “...son encuentros que remueven de modo mucho más amplio y profundo nuestra noción de ser, procesos que involucran prácticamente todos nuestros deseos e imaginaciones”. (Don Ihde, 2004, p.14).

La materialidad del bordado

Manipular el *Manual de Bordados Singer* (un ejemplar original que data de 1929), desprender sus hojas y usarlas como soporte para bordar es la primera tarea de esta *performance* y consiste en un procedimiento de reescritura. El uso de un recurso tecnológico sirve como dispositivo para generar un comentario acerca de lo que, en palabras de Michel Foucault, llamamos *tecnología política del cuerpo* que

...prolonga la metáfora mecánica en los primeros movimientos del cuerpo y racionaliza la fuerza del trabajo que el sujeto debe proporcionar, coordina en las instituciones (fábricas, escuelas, cuarteles, hospitales, prisiones, etc.) la yuxtaposición de los cuerpos según un cálculo que debe lograr la docilidad de los sujetos y la eficacia esperada por la acción emprendida. Objetos entre otros objetos caracterizados sólo, quizá por una relatividad mayor, por el hecho de que es el cuerpo humano y, por lo tanto, es tributario de una inalienable subjetividad. El cuerpo está sometido al principio de un ordenamiento analítico que se esfuerza por no omitir ningún detalle. (Le Bretón 2002, p79-80).

De acuerdo con las instrucciones que aparecen en el citado manual las bordadoras debían hacer un uso correcto de su cuerpo, expresado por el Manual Singer de la siguiente manera:

La ejecutante debe guardar una postura correcta y natural; el cuerpo debe mantenerse vertical sobre el asiento y la cabeza ligeramente inclinada sobre el trabajo. Los brazos deben estar bien abiertos, con los antebrazos descansando en todo su largo sobre la mesa de la máquina. (*Singer Swing Machine Company*, 1929, p. 5).

Según este texto las bordadoras debían poner su atención también en seguir los detalles, pues la realización de sus tareas no debía apartarse del modelo diseñado. “Por regla general, para obtener igualdad y perfección, es menester calcar los dibujos o trazarlos directamente sobre la tela, con mucha prolijidad...” (*Singer Swing Machine Company*, 1929, p.7). La preparación y realización de estas labores implicaba una disciplina que proponía, tal como el “método Ford”, pensar el cuerpo como una máquina alineada a un sistema de producción. La apropiación del Manual de Bordados que proponemos está cargada de un fuerte contenido político: es, sin más, una declaración de libertad frente a un instructivo que intenta modelar el cuerpo de quien lo realiza.

La presencia expansiva del sonido

En esta performance suceden al mismo tiempo el bordado, el sonido y la imagen. La máquina de coser propuesta por nosotros tiene adheridos tres micrófonos: un micrófono piezo eléctrico de una pulgada de diámetro ubicado en la zona del motor para los sonidos graves. Otro micrófono, también piezo eléctrico aunque de menor superficie de contacto en el sector donde percute la puntada, destinado al registro de los sonidos medios, y un tercer micrófono electret montado sobre el pie de la aguja para captar los sonidos agudos.

Se ponen así en juego tres procesos: captar, procesar y amplificar los sonidos digitalmente componiendo en simultáneo. Para ello se utiliza una placa de sonido (que convierte la señal analógica de los micrófonos a digital), una pc portátil y software *DAW (Digital Audio Workstation)*.

La forma pre-acordada se basa en una estructura principalmente evolutiva, que se articula en tres momentos. En el primero de ellos (A), los movimientos de la bordadora involucran sólo las manos, son más sutiles y responden a una mimesis formal en relación con el diseño impreso en la página del *Manual* que se está utilizando en ese momento; a su vez los sonidos tienen variaciones tímbricas en base a líneas de retardos (filtros digitales). En un segundo momento (B), los brazos de la bordadora comienzan a sumarse en la generación de su tarea; el tiempo de bordado en cada página es más prolongado y aparecen movimientos circulares de las hojas, que ofician como base a las puntadas. Estos gestos tienen el carácter de comentarios de la información que aparece impresa en las páginas del *Manual*. En esta instancia, las líneas de retardo son perceptibles, es decir que escuchamos el original y sus repeticiones. En un tercer momento (C) se llega al clímax: la acción involucra todo el cuerpo

de la bordadora; ella genera los movimientos desde su torso, su cabeza, sus caderas, y estos repercuten simultáneamente en los gestos de las manos. El bordado ya no es una mimesis ni un comentario: expresa ahora un nuevo criterio, da cuenta de un método que ese cuerpo particular genera entorno a las materialidades con las que cuenta. Los sonidos provenientes de los micrófonos modulan grabaciones preexistentes.

“Este criterio de organización consiste en articular factores de separación-enlace entre dos sonidos o estructuras que son lo que permitirá dar fluidez, unidad de sentido, organicidad al discursos sonoro. (Saitta 2002, p.36).

En diálogo con esta propuesta de Saitta, las ideas A, B y C, que guardan distintos grados de cercanía con el registro original, se intercalan unas a otras y generan, a su vez, una trama compleja que varía dependiendo de las intensidades y de la energía que circule en el momento de la acción entre los *performers*. Estos movimientos físicos, provenientes de los cuerpos, que activan mecanismos mecánicos y digitales, se refuerzan y expanden a través del audio: “El sonido supone de entrada movimiento (...)implica forzosamente por su naturaleza un desplazamiento, siquiera mínimo, una agitación.”(Chion, 1993, p.16).El sonido propone al os espectadores un modo ampliado de vivenciar la performance, pero también un “percibir haciendo” para quienes la ejecutamos.

A lo largo de la acción, los *performers* logramos paulatinamente modificaciones en el timbre, oscilaciones en la densidad cronométrica (orden sucesivo) y en la orquestación que se genera a partir de la simultaneidad. Proponemos mezclas y variaciones a partir de la sincronía, por un lado, de los movimientos de los dedos de la bordadora sobre la máquina de coser y, por otro, de los dedos del operador de sonido sobre el teclado de la PC.

Las imágenes. Multiplicación y recorte de la acción

Las imágenes que vemos proyectadas durante la performance provienen de cámaras CCTV (*Closed Circuit Television*). Estas cámaras, creadas para los circuitos de vigilancia y conectadas a monitores, son incorporadas a la acción para amplificar un gesto de desobediencia a lo indicado por el *Método Singer* y generar un espacio de luz que enmarca la acción *performática*. Una de las cámaras se ubica apuntando al pie derecho de la bordadora (que pone en funcionamiento la máquina por medio del pedal),y la otra, sobre la carcasa de la máquina de coser (focalizando en las puntadas que se van generando al andar). Ambas localizan y recortan los espacios de mayor contacto entre el cuerpo y la máquina.

Las dos cámaras están conectadas a una computadora portátil y por medio de la utilización de un *software* específico (GIMP) son manipuladas en su aspecto formal y simultáneamente proyectadas desde un cañón.

Continuando con la lógica del sonido, las imágenes también sufren diferentes tratamientos desde el más simple, que las transfiere tal cual son tomadas por las cámaras, hasta el uso de filtros de color y edición que permiten su montaje, duplicación, alteración de la proporción de una o de ambas imágenes, etc. El operador de las proyecciones se suma a las partituras sonoras y juega sobre ellas, a veces amplificando el efecto y otras oponiendo situaciones para crear tensión durante la performance.

El espacio tecnológico como gesto de vinculación

Al llevar a cabo esta performance, el espacio se convierte en signo y es parte de la trama semántica. Los cuerpos que accionan las máquinas, sumados a las imágenes y a los sonidos que amplifican y distorsionan las acciones, lo modifican.

Los tres *performers* accionamos en tiempo real, y, si bien contamos con un guión previo, la duración y la cadencia de cada uno de los movimientos se va definiendo en el instante mismo de la obra. La idea que Carmelo Saitta plantea en el último capítulo de su libro *El diseño de la banda sonora* nos interpela. Este autor propone la concepción estética como "... la posibilidad de provocar un desplazamiento de lo denotativo para adquirir una nueva significación, más próxima a la connotación metafórica; la posibilidad de plantar una nueva idea de lo verosímil..." (Saitta 2002, p 61).

Esta pieza se construye desde una tecnología mecánica (máquina de coser) pasa por una digitalizada (procesadores de sonido e imagen) para expandirse finalmente desde la corporalidad utilizando como medios los amplificadores y el proyector.

Otro aspecto importante para pensar en el proyecto es la ubicación del público, del mobiliario y de los elementos necesarios para la escena (máquinas, amplificadores, cámaras, luces, e instalación de los bordados realizados anteriormente).

Cada una de las presentaciones de *Rosemberg-Singer-As-tobiza* (realizadas entre septiembre de 2015 y diciembre de 2016) tuvo variantes en la distribución espacial. En la primera presentación no hubo proyecciones: todo lo que se veía era lo que sucedía en ese momento y a escala real. A partir de la segunda *performance* y en las cuatro siguientes, agregamos a la escena varios elementos: generamos una instalación formada por los ejercicios de prácticas anteriores, las hojas intervenidas del Manual de Bordados Singer, un tapado azul, algunos esquemas visuales y un audio grabado que contiene fragmentos de instrucciones acuñadas en el *Manual*. Además de todo esto, se sumó nuestro operador visual.

A lo largo de las presentaciones de la performance, las imágenes proyectadas también tuvieron modificaciones en su ubicación y tamaño. En la primera oportunidad, la imagen fue proyectada a espaldas de la bordadora, sobre el lateral derecho; en la segunda instancia, instalamos la máquina de coser y a la bordadora dentro de la proyección. En la tercera, los tres *performers* nos ubicamos en una misma mesa, en la cual apoyamos las máquinas, y quedó así la escena entera dentro del rectángulo de luz que definía el proyector. Las sombras también eran gestos que se superponían a estas imágenes, ampliando de esta manera las capas de sentido, lo que nos llevó a descubrir en ese momento nuevos horizontes de montaje para seguir explorando.

Aparecieron aquí dos conceptos para interrogar nuestra acción: por un lado, la performatividad expandida de Zuzulich y, casi en simultáneo, la mirada del gesto como acordamiento de Flusser. Ambos interrogan en la acción a los cuerpos y a los instrumentos; vinculan, como decíamos más arriba, lo que sucede en una realidad material y lo que ocurre en una imagen virtual.

En cierto sentido, podemos inducir que la aparición de procedimientos tecnológicos en el campo de la performance tiende a tensionar el propio concepto de lo performático, en la medida en que el aquí y ahora de la potencia de los cuerpos aparece mediatizada, reinstalada en el campo de lo representacional. (Zuzulich)

El vínculo entre las acciones reales y las mediatizadas está ubicado en la dimensión témporo-espacial. Así lo define Vilem Flusser en la introducción de su libro titulado *Los Gestos*: "...entender los gestos como movimientos del cuerpo, y, en un sentido amplio, como movimientos de los instrumentos y herramientas unidos al cuerpo". (Flusser1994, p.7). Esta no-distancia entre la ejecución de unas y otras, esta unión por simultaneidad, es el gesto que los cuerpos imprimen en cada una de las operaciones sobre las máquinas.

Conclusión

Al comienzo de este trabajo nos preguntamos si era posible que una acción estética generada por cuerpos y mediatizada por máquinas y programas digitales resignificara la memoria afectiva y construyera un nuevo sentido sobre el contenido elegido.

Esta pieza propone imágenes visuales y sonoras, texturas y materialidades dentro del montaje total de la acción. Todos estos elementos trascienden su lugar individual, se montan en constelaciones iconográficas que producen o, al menos, evidencian un discurso que debe ser de-construido.

Al comienzo de la acción, los *performers* utilizamos medios analógicos y digitales como catalizadores de las acciones individuales y de los otros integrantes del grupo, pero en el momento en que la pieza funciona en su totalidad hay una anticipación del suceso: cada uno a través de su medio generamos lo que Flusser llama *acordamiento*. Es aquí donde la *performance* verdaderamente acontece, donde, desde el cuerpo y sus mediaciones, se propone un nuevo sentido a las acciones.

Como respuesta a lo que Foucault propone en su "*tecnología política del cuerpo*" proponemos un uso del *Manual de Bordados Singer* donde nuestros cuerpos no son domesticados en busca de un resultado eficiente. Por el contrario y mediante la utilización de la tecnología, son la llave desde la cual podemos generar preguntas a este sistema de control social. Es por esto que afirmamos que los cuerpos y las máquinas, a partir de un uso no convencional y simultáneo, resultan elementos propicios para la toma de conciencia. Los cuerpos traducen sus relaciones al espacio: con las máquinas, con los recursos digitalizados (sonidos e imágenes) y asimismo con los otros cuerpos y son los gestos estéticos los que logran descubrir de un nuevo modo el "objeto" que expresan. Creemos que las acciones que realizamos son gestos políticos, opiniones que se escapan del marco diseñado para el uso convencional. Bordar sobre papel, y no sobre tela, dibujar con puntadas para señalar conceptos, y no para realizar detalles decorativos: son modos de usar las herramientas y manipular su método para generar un dispositivo discursivo, enunciando así una nueva relación, ya no de adoctrinamiento sino de expresión sobre el vínculo cuerpo-máquina.

Esta *performance* es un dispositivo crítico que nos permite llegar a la conclusión de que las reglas disciplinadoras pueden ser elementos que, al subvertirse estéticamente, redefinan los métodos como diálogos particulares entre los cuerpos y las máquinas.

Por todo lo expuesto postulamos el uso de la tecnología como un lenguaje propicio para vivenciar nuevas formas de construir estas relaciones.

Referencias bibliográficas

- Chion, Michel (1993) La Audiovisión. Barcelona. España. Ed: Paidós.
- Deleuze, Gilles (1985). La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2. Barcelona. Buenos Aires-México Ed: Paidós.
- Fischer-Lichte, Erika (2011) Estética de lo Performativo. Madrid. España. Ed: Abada Editores.
- Huberman, Didi (2010) Lo que vemos lo que nos mira. Bs.t As. Argentina. Ed: Manantial.
- Ihde, Don (2004) Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo. España. Ed: UOC.
- Knapp, Mark (1980) La Comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno. Bs.As. Argentina. Ed: Paidós.
- Le Bretón, David (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Bs. As. Argentina. Ed: Nueva Visión.
- Saitta, Carmelo (2002). El diseño de la banda sonora en los lenguajes audiovisuales. Bs As. Argentina. Ed: Saitta publicaciones musicales.
- Singer Sewing Machine Company, Departamento de Educación (1929) Libro Argentino de Bordados Singer. U.S.A. Ed: Singer Company.
- Vilém Flusser (1994). Los Gestos. Fenomenología y comunicación. Barcelona. España. Ed: Herder.
- Zuzulich Jorge, (s.f) Una tensión productiva: performance y tecnología. Recuperado en http://www.untref.edu.ar/cibertronic/tecnologias/nota5/JorgeZuzulich_una_tension_productiva_performance_y_tecnologia.pdf.

edu.ar/cibertronic/tecnologias/nota5/JorgeZuzulich_una_tension_productiva_performance_y_tecnologia.pdf.

Abstract: *Rosemberg-Singer-Astobiza* is a performance piece that arises from the desire to generate a criticism of the Embroidery Method. Singery puts into operation a series of relationships that involve bodies as operative instruments to operate machines in a defined time-space. Through the use of technology we can generate questions to this system of social control. The bodies translate their relations into space: with the machines, with the digitized resources (sounds and images) and also with the other bodies and it is the aesthetic gestures through the technological language that manage to discover in a new way the "object" that express

Keywords: Embroidery - performance - technology

Resumo: *Rosemberg-Singer-Astobiza* é uma peça de performance que surge do desejo de gerar uma crítica ao Método do Bordado, que coloca em operação uma série de relações que envolvem os corpos como instrumentos operativos para operar máquinas em um espaço-tempo definido. Através do uso da tecnologia, podemos gerar questionamentos para esse sistema de controle social. Os corpos traduzem suas relações para o espaço: com as máquinas, com os recursos digitalizados (sons e imagens) e também com os outros corpos e são os gestos estéticos através da linguagem tecnológica que conseguem descobrir de uma nova maneira o "objeto" que expresso.

Palavras chave: Bordado - performance - tecnologia

^(*) **Nilda Rosemberg.** Profesora Superior de Artes Visuales (UNA). Maestría en Performance (UNA, tesis en curso).

El actor digital

Ayelén Rubio ^(*)

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Resumen: Actualmente, con la telefonía inteligente, la expansión de las redes sociales, y el auge de la mediatización, los actores se topan con la tarea de ocupar nuevos roles. Así, se encuentran actuando en series caseras vía *web*, videoclips promocionales para teatro, videos proyectados dentro de la misma obra, cortometrajes o incluso películas enteras filmadas y editadas por los mismos protagonistas, desde celulares o *tablets*. Nos interesa trabajar cómo es que esto impacta en su tarea y cómo es la preparación de los actores de hoy, multifunción al igual que sus celulares.

Palabras clave: Actuación – teatro – nuevas TIC – tecno escena - entrenamiento actoral - ficción – teatralidad – escena

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 67]

Construyendo al tecno-actor

Antiguamente, las técnicas actorales solían circunscribirse a la actuación teatral, o ante cámaras para cine o televisión. Pero los tiempos han cambiado y con la introducción de la tecnología en las casas y en los teatros, y las facilidades que ofrecen los distintos medios para

capacitarse y aprender a usarla, el campo de creación y de técnicas actorales se ha ido expandiendo hacia diferentes rubros, por lo cual los actores y actrices se ven impulsados a ir adaptando su trabajo bajo las exigencias de los medios de comunicación y las redes sociales. Esto implica que hayan comenzado a formarse y a investigar

en el ámbito de la tecnología, para sacarle el mayor provecho y así poder enriquecer su propio trabajo actoral, tanto a nivel propiamente escénico como promocional. Entonces, empiezan a verse video clips o pequeños spots promocionales de las obras teatrales, protagonizados por sus mismos personajes, en los que estos se descontextualizan de su espacio y tiempo escénicos para abordar otras situaciones y conflictos, propias del mismo, pero en diferentes circunstancias y lugares (a nivel tanto real como ficcional), con distintos vestuarios a los de la obra y otros textos, muchas veces improvisados. De la esta manera, las escenas y los personajes trascienden el espacio escénico, produciendo una ruptura estética de la propuesta teatral, cambiando los códigos de actuación y creando un mundo para textual que funciona en paralelo a la obra y se apropia de las redes sociales, en el que el personaje se desarrolla aún más y se expande, atravesando los límites del texto original. Así, el recurso que puede tener en sus inicios una intención meramente promocional termina convirtiéndose también en creación artística, generando un puente entre el valor cultural de la obra teatral y su valor de la exhibición de sus complementos epitextuales.

Para estos mismos fines, los actores y actrices son también los encargados de tomar registro en foto o video de ensayos, camarines, y diversas situaciones en torno a la obra, fuera y dentro del teatro a realizarse, hasta pocos minutos antes de empezada o luego de terminada la función, con el fin de transmitir en vivo en las diferentes redes o de hacer ediciones posteriores para la función siguiente, ediciones que también son realizadas y difundidas por ellos mismos.

Además, realizan cortometrajes o incluso películas enteras filmadas y editadas desde celulares o tablets por los mismos protagonistas, entre otros diversos recursos como ediciones de fotos, *GIF*, animaciones, *collages*, aprendiendo a utilizar diferentes programas de edición y diseño de foto y video.

Así, el actor se convierte en su propio fotógrafo, camarógrafo, editor, director de arte, *community manager* además de, por supuesto, intérprete. Y esta interpretación también es, en muchos casos, intervenida en la escena misma por la propia actuación digitalizada.

Otro recurso que se ve cada vez con más frecuencia es la filmación, casera o no, de series web o de pequeñas situaciones protagonizadas por personajes creados para estos medios, pero que tienen la particularidad de ser escritos, producidos, filmados y editados por los propios intérpretes. Actores y actrices que se apropian de locaciones improvisadas y dan rienda suelta a la creatividad, haciendo videoclips de canciones o creando situaciones disparatadas. Y aunque estas se realizan con fines artísticos en sí mismas, su valor cultural es aplacado por el de exhibición y carecen de aura debido a su reproducción técnica y mecanismos utilizados para realizarlos (Benjamin, 1989).

Un ejemplo para destacar es el caso *MIQVA* (Me imagino que vendrás acompañado), de Julián Arenas, que comenzó siendo una obra de teatro y terminó convirtiéndose en una serie web de la mano de la directora Noelia Balbo, quien, junto con el autor de la obra, adaptaron el libreto para convertirlo en un guion cinematográfico, actualizándolo y ampliándolo de acuerdo a la época y a las

necesidades técnicas. Al mismo tiempo, fueron adaptadas las concepciones espaciales, ya que la obra original se desarrollaba en un living y en la serie los escenarios posibles se multiplicaron, así como los vestuarios y las situaciones que viven los personajes. Y, por otro lado, también el código de actuación se vio modificado: en la escena teatral las interpretaciones estaban en un registro mucho más expresivo del que se necesita para una cámara. En cuanto a la filmación de cada capítulo, la directora optó por utilizar el plano secuencia para poder sostener el devenir de los personajes y conflictos evitando tener que recurrir a la fragmentación continua de las escenas, contemplando la dinámica teatral original. Una única toma que abarcaba los 10 minutos de capítulo, en la cual todo debía salir exactamente como se había planeado: igual que en una función teatral. En este tipo de plano

...el espectador construye con el campo y el fuera de campo y se siente parte de esa "realidad" que percibe como presente (...) ya que hay algo de esa toma de 12 minutos que no se manipuló en set, que no se intervendrá en el montaje y que crea esa ilusión del aquí y el ahora (Balbo, 2016)

De esta manera, la interpretación de los actores no fue sometida a la intervención de un montajista, que en un proceso de filmación es permanentemente interrumpida por los cortes, repeticiones y posteriores ediciones, y estos tuvieron la posibilidad de desarrollar las situaciones escénicas de igual manera que en el teatro, pero sí estuvieron imposibilitados de acomodar la actuación con respecto a los espectadores presentes, ya que su único público estaba conformado por el mecanismo propio de la filmación (staff y cámara); una de las grandes diferencias entre la actuación en cine y teatral (Benjamin, 1989) Otro tipo de propuesta en la que los actores y actrices debieron desdoblarse su actuación de manera corpórea y digital, fue el caso de *La Paranoia* de Rafael Spregelburd, en la cual se veían videos que se proyectaban dentro de la obra con escenas paralelas, en las que los mismos actores interpretaban diferentes personajes, algunos en escena y otros en las situaciones filmadas, las cuales completaban el relato de lo que estaba sucediendo en vivo. Si bien Walter Benjamin argumenta que el aura de las obras de arte se desvanece con la reproductividad técnica de las mismas, ya sean copias en el caso de las artes gráficas, como grabaciones o ediciones en el caso de la música o del cine (para citar algunos ejemplos), el teatro se abre ahora a un nuevo lugar intermedio: un híbrido en el que el cuerpo del actor actúa en colaboración con la tecnología y el aquí y ahora se constituye con la interacción de estos dos componentes, el humano y el digital. De esta manera, se crea un acontecimiento único e irrepetible entre ambos, que pierde su significado si alguno de los dos es descontextualizado. Aquí y ahora corpóreo-digital

La condición única e irrepetible de un teatro que se expande hacia la virtualidad, nos acerca a la teoría del *actor-red* de Bruno Latour (ANT, de acuerdo con su correspondencia en Inglés: Actor-Network Theory) según la cual las personas y los elementos tecnológicos no son divisibles y se integran en una nueva estructura social, en la que la tecnología ya no es un mero instrumento de

la acción humana, sino que ambas se retroalimentan, se condicionan y modifican mutuamente, creándose un así nuevo ensamblaje dinámico y permanente entre campo social y el tecnológico. Según dicha teoría “todo ensamblaje socio-técnico, debe considerarse como un plano de relaciones materiales transversales que unen varios aspectos heterogéneos del mundo, yendo de lo físico a lo político, y pasando por lo tecnológico, semiótico y psicológico” (Latour, 2008) De esta forma, la tecno-escena en todos sus aspectos se ve atravesada por estos factores que hacen a su constitución: el campo de lo artístico-creativo, los recursos materiales, lo bio-psico-social, lo tecnológico, el sistema de signos y el universo simbólico que lo sostiene. En esta estructura de conexiones, los actores y actrices se interrelacionan en simultáneo con objetos, personas y máquinas, con los que se funden creando nuevos lenguajes escénicos.

Este, entre tantos otros, es el caso del unipersonal *YO, una historia de amor*, que se estrenó en el Paseo La Plaza de Buenos Aires en el año 2011, en la que el actor Diego Reinhold se reproduce a sí mismo de manera digital e interactúa con su reproducción, desdoblándose en un personaje que se repite en varios yo. De esta forma interactúa cantando, sosteniendo diálogos y bailando en coreografías consigo mismo, de manera que él se convierte en su propio ballet de acompañamiento, su coro, su banda de músicos y su partener. A su vez, se relaciona con estas proyecciones metiéndose en la pantalla e interviniendo, con su propia imagen, la imagen proyectada (de sí mismo) entrando y saliendo de la proyección, recurso que ya había presentado anteriormente en la revista *Incomparable* de 2008.

Como estas obras, el abanico de estrenos con características similares en la ciudad de Buenos Aires desde hace unos años hasta hoy ha sido notable, en las que se desdoblán las actuaciones en diferentes planos y se articulan diversos recursos cinematográficos con los teatrales.

La tecnología como soporte pedagógico

Otra pata de este tema es el que involucra a la pedagogía teatral, que comienza a incorporar el uso de tecnología en las clases de actuación. Irrumpe así en el aula la utilización de celulares, *tablets*, *mails*, *blogs*, y diversos elementos afines como estrategia metodológica, permitiendo la expansión de la creatividad y del imaginario de los estudiantes, quienes a través de estos recursos acceden a abrir a la clase parte de su mundo interior compartiendo sus fotos, sus contactos, su música, sus intereses y un gran abanico de posibilidades que hacen viable una mayor apertura a la integración grupal, la confianza y la creación del grupo de pertenencia, la emocionalidad y, en definitiva, a la expresión.

Pedagogos teatrales como Jorge Holovatuck o Luis Sampedro desarrollan estas ideas, mediante propuestas dinámicas y novedosas, a fin de crear nuevos canales de expresión dentro de la experiencia teatral, que permita acercar a los jóvenes a la práctica escénica desde lugares conocidos y afines a sus realidades cotidianas, fomentando la vinculación interpersonal, una mejor comunicación y abriendo la puerta a la creatividad, valiéndose de las herramientas, actualmente, más cercanas para

ellos como son las nuevas (TIC) Tecnologías de información y comunicación.

Entonces, es aquí mismo donde los futuros actores comienzan su camino de interacción entre la actuación escénica y la digital, siempre sosteniendo los pilares que hacen que la teatralidad no deje de ser tal: la interacción entre un intérprete, un espectador y un espacio que los una en un aquí y ahora efímero, único e irrepetible que permita que el convivio teatral se desarrolle, sin perder su aura y su valor cultural.

Referencias bibliográficas

- Balbo, N. (2016) *MIQVA: la Serie Web. Gestión de comunicación con perspectiva de género*. Tesis no publicada. Universidad Nacional de La Plata.
- Benjamin, W. (1989) *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. En Discursos interrumpidos I. Buenos Aires: Taurus
- Holovatuck, J. (2017) *Teatro Net*. Buenos Aires: Libros del balcón.
- Latour, B (2008) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red* Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Pozas, M. A. (2015). *En busca del actor en la Teoría del Actor Red. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-079/51.pdf>

Abstract: Currently, with smart telephony, the expansion of social networks, and the rise of mediation, the actors are faced with the task of occupying new roles. Thus, they are acting in home series via web, promotional video clips for theater, videos projected within the same work, short films or even entire films filmed and edited by the same characters, from cell phones or tablets. We are interested in working on how this impacts on their task and how is the preparation of the actors of today, multifunction as well as their cell phones.

Keywords: Acting - theater - new ICT - techno scene - acting training - fiction - theatricality - scene

Resumo: Atualmente, com a telefonia inteligente, a expansão das redes sociais, e o auge da mediação, os atores topam-se com a tarefa de ocupar novos papéis. Assim, se encontram atuando em séries caseiras via site, videoclips promocionais para teatro, videos projectados dentro da mesma obra, cortometrajes ou inclusive filmes inteiros filmadas e editadas pelos mesmos protagonistas, desde celulares ou tablets. Interessa-nos trabalhar como é que isto impacta em sua tarefa e como é a preparação dos actores de hoje, multifunção ao igual que seus celulares.

Palavras chave: Atuação - teatro - novo ICT - cena techno - treinamento de atores - ficção - teatralidade - cena

⁽¹⁾ **Ayelén Rubio.** Profesora de Arte en Teatro (UNA). Profesora de Teatro para Niños, Adolescentes y Adultos desde 2002; y Técnica de la Danza y Coreografía (2004). Entrenadora Vocal y Corporal. Tallerista de Expresión y Técnica Vocal con Adolescentes

Hacia una definición del Circo Contemporáneo. Cuerpo, error y performance en las prácticas artísticas de la posmodernidad

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Antonela Scattolini (*)

Resumen: Las artes circenses consideradas como arte popular y su joven historia académica. Sus recorridos estéticos hasta llegar, al Circo Contemporáneo y la performance. Las nuevas reglas artísticas, de producción, circulación y recepción de las obras que se corresponden con el arte contemporáneo.

Palabras clave: Circo contemporáneo – Vanguardias - arte popular – posmodernidad – performance

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 71]

Introducción

Las artes circenses tiene la particularidad de poseer una historia académica muy joven. Su tardía sistematización y problematización académica pueden deberse a que durante siglos se trató de un arte popular, cuyos secretos pasaban de generación en generación dentro de familias o dinastías circenses. Esta cualidad sumada a la itinerancia que caracteriza sus prácticas podría haber contribuido a que esta disciplina permaneciera ajena a las transformaciones que durante el siglo XX influyeron a otras corrientes artísticas en lo que fueron considerados los grandes centros de influencia como Europa o Nueva York. Mientras las vanguardias históricas ponían a prueba los límites de las posibilidades de representación de cada materialidad en el arte, incluso inspirándose en muchos casos en el arte circense, el circo en cambio estaba consolidando sus códigos de representación en el campo cultural en la URSS y en torno a la industria en EUA.

No obstante su aparente autonomía, el arte circense no está escindido del paradigma epistémico que ocupa al resto de las artes, y va a incorporarse de lleno en la problemática de la posibilidad de representación que desvela a la posmodernidad, a su tiempo y a su manera, en las prácticas del Circo contemporáneo.

Podemos distinguir a grandes rasgos tres corrientes principales en lo que al circo respecta. Una primera, que suele denominarse circo tradicional o circo moderno (y responde en su conformación al paradigma epistémico de la modernidad) se consolida desde 1770 hasta 1970 aproximadamente. A lo largo de dos siglos el circo afianza los códigos que lo definen sobre determinadas reglas de oro: la circularidad del espacio de representación, que entre otras cosas permite una máxima visibilidad para todos los espectadores sin importar el lugar que ocupen, la variedad de los números, la itinerancia y la difusión son sólo algunas. El circo será entonces definido como un espectáculo que tiene al riesgo (y su dominio) como centro de la representación, con una estructura episódica, que yuxtapone diversos números de disciplinas disímiles, simple (en su comprensión, no en las destrezas que implica) y pensado para entretener y divertir al público.

La segunda corriente, denominada Nuevo Circo, surge alrededor de 1975 principalmente en Francia y Canadá;

mantiene una estructura episódica que integra diversas disciplinas circenses, pero que tiende a la unificación dada por una homogeneidad estética (de vestuario, maquillaje, musical, etc.) y especialmente por una trama o unidad dramática que engloba todos los números. El componente teatral tiene una presencia mucho mayor y el espectáculo busca, además de divertir, contar una historia.

Finalmente, sobre fines del siglo XX y principios del XXI surge la corriente que nos ocupa, la más joven y menos prolífica en los estudios sobre circo, denominada Circo contemporáneo. Lejos de señalar simplemente la práctica artística que se realiza en la actualidad (lo que implicaría la paradoja de una actualidad de más de veinte años, por otro lado), el término *contemporáneo*, a pesar de la pertenencia temporal a la que parece ceñirse, “no designa un período sino lo que pasa después de terminado un relato legitimador del arte, y menos aún un estilo artístico que un modo de utilizar estilos.” (Danto, 1995:32) Esta definición que el autor elabora partiendo del arte plástico puede relacionarse con lo que autores como Calabrese definen como neobarroco, y lo que Lyotard o Habermas, entre otros, llaman posmodernidad. Elegimos este último término por ser más fecundo en torno a la problematización de otras disciplinas por fuera del arte plástico, y es por ello que consideramos que el Circo contemporáneo se vincula directamente con el contexto histórico y artístico de la posmodernidad.

Una pequeña digresión a cuenta de lo mencionado anteriormente; como la mayoría de los autores que trabajan en torno al tema, no entendemos a la modernidad y a la posmodernidad como épocas o períodos ni históricos ni estéticos, sino como paradigmas epistémicos, es decir, una estructuración de principios que atraviesan ciertos modelos científicos, cosmológicos, e incluso una producción simbólica figurando una episteme: un modo de explicar y representar el mundo. En el caso de la Modernidad se configura a partir del pensamiento iluminista, que articula predominio de la razón, la creencia en un sentido unívoco y en verdades absolutas gestadas por el pensamiento científico y entiende al sujeto como una unidad. En la posmodernidad en cambio, se descrea de la Razón todopoderosa y de las verdades absolutas,

cuestionadas o relativizadas como una construcción posible en relación a otras, y el sujeto es pensado como una entidad en continua construcción y transformación. En relación al ámbito artístico entonces, la posmodernidad puede entenderse como un estadio de cuestionamiento de los cánones establecidos para las diversas disciplinas artísticas que lleva a la experimentación, y donde el propio proceso creativo configura las normas de cada obra de arte. A título personal, consideramos que nuestras matrices de pensamiento así como nuestras formas artísticas actuales están atravesados por ambos paradigmas epistémicos, por lo cual, si bien el circo moderno puede emparentarse con el pensamiento de la modernidad, y el contemporáneo con aquel posmoderno, ninguno se adecúa más o menos al período histórico que nos ocupa. En otras palabras, no hay un viejo circo y uno nuevo: como en todas las artes la obra se define por su eficacia. Hay circo del bueno y del malo.

Una de las particularidades de los espectáculos de circo contemporáneo es que de algún modo traicionan el horizonte de expectativas de los espectadores que fueron a ver un espectáculo de circo (entendiendo por esto solamente al de circo tradicional). Esto se debe a que en las obras de circo contemporáneo se fuerzan los códigos de representación de dicho arte casi hasta desdibujarlos. Por un lado estas obras dejan atrás la yuxtaposición, la estructura episódica y la función central de divertir (lo cual no implica que no lo hagan), y suelen crearse a partir de una o dos disciplinas, y estructurar la representación en función de las posibilidades expresivas de las mismas. Por otro lado, el circo contemporáneo juega con la tensión entre lo controlable y lo no-controlable del arte circense. Si el circo tradicional y el nuevo circo representan la destreza sobrehumana del cuerpo del intérprete, el cosmos, el circo contemporáneo tematiza el caos. Como última característica podemos agregar que el artista aparece como él mismo, despojando al circo de las construcciones de personajes, y enarbolando una reflexión personal sobre el hombre contemporáneo.

Como menciona Michel Guy en el libro *Circo expandido*, el circo es el arte de componer un espectáculo con la ayuda de las artes del circo, otras artes (el teatro, la danza o las artes plásticas, por mencionar algunas) y habilidades variadas. Esta definición, que pareciera estar tomando como modelo las posibilidades abiertas por el circo contemporáneo, pone el acento en la composición, en la escritura sobre la escena y en la heterogeneidad de ese arte total. Ironía de la historia y de la lengua, el circo contemporáneo subordina el circo a las artes del circo, que comienzan a definirse como siete disciplinas cada vez más autónomas: artes del clown, artes de adiestramiento, artes aéreas, artes acrobáticas, artes de la manipulación de objetos y otras artes (en las que pueden incluirse tragadores de sables, transformistas, lanzallamas, ventrílocuos, etc.).

Esto implica la vuelta a una autonomía previa a la codificación del propio arte circense, cuando la acrobacia, el adiestramiento o la manipulación de objetos eran considerados oficios independientes, pero desde una visión posmoderna que ya no los conceptualiza como atracciones sino como ramas de un arte.

Circo Contemporáneo y performance

Entendiendo que las Artes del circo contemporáneas problematizan una relación permeable con otras disciplinas artísticas propia de la posmodernidad, surge como una posibilidad pensarlas desde el punto de vista de la performance. No es casual que muchos de los artistas del Circo Contemporáneo se definan a sí mismo como performers. La performance, epítome de las prácticas artísticas posmodernas, puede pensarse como una especie de grado cero de la representación que construye sentido a partir del cuerpo y el gesto. Se trata siempre de una representación en el sentido de una ostensión, una ejecución prevista para una mirada, pero es también la expresión de una problemática donde el cuerpo está en el centro de la escena, donde el artista suele presentarse en nombre propio, donde el espectador es convocado a completar el sentido.

Este hecho delimita una serie de operaciones sobre el sujeto actuante y el receptor que definen nuevas reglas artísticas, de producción, circulación y recepción de las obras que se corresponden con la denominada posmodernidad o el arte contemporáneo (según qué autor se siga en tal categorización). En *Performance. La violencia del gesto*, Jorge Zuzulich entiende a la performance como una forma de lenguaje artístico hibridado que puede reconocer diversas fuentes, pero que surge como movimiento del arte plástico. En éste se da a través de una progresión gradual desde el cuerpo del artista que culmina en la pincelada a la irrupción del cuerpo mismo en escena. Es ese gesto del artista el que construye el sentido, no los cánones de representación de una disciplina. La corporalidad del artista y la violencia del gesto se entienden como fuerza de despliegue, como una forma de imperar sobre el sentido y sobre el mundo, transformándolos. Lo *performático* funda una obra en una acción transformadora, que a partir del gesto construye una territorialidad distanciada de la tradición representativa clásica.

Según Zuzulich esto tiene consecuencias concretas en los modos de percepción de tiempo, espacio y cuerpo que propone o articula la performance. En este trabajo nos centraremos específicamente en las consideraciones en torno a la importancia del cuerpo del artista, materia prima del trabajo del circo desde sus orígenes.

En el Circo contemporáneo el sentido del cuerpo es primordial para la construcción de la obra. Como sostiene Anne Quentin, "El circo es el arte de los cuerpos en movimiento dentro de un espacio que hay que dominar para poder superarse." (En Ricardes y Cruz, 2014: 45) Esto es lo que condiciona la creación.

De acuerdo a la tradición occidental moderna, nuestro cuerpo se estructura a partir de una división mente/cuerpo decartiana, que en el arte puede adquirir dos formas principales: la de subsumir todos los sentidos al de la vista, o la de construir un cuerpo-máquina modelado y controlado a la perfección por la razón. *El cuerpo performático*, en cambio, se percibe como un cuerpo sensible, abierto, movido por el deseo, que funda una comunidad artista-receptor. Un cuerpo que ya no es mero portador de órganos o de alma sino una herramienta para explorar los límites de sus propias posibilidades.

Es por eso que el Circo Contemporáneo trabaja muchas veces con la pérdida del dominio (para la cual es necesario un dominio perfecto del cuerpo, cabe agregar). El shock de lo *performático* radica en la irrupción de algo no controlable, de lo obsceno, lo que no se puede no se quiere o no se soporta ver, y eso es lo que introduce de lleno el Circo Contemporáneo. La situación se torna más importante que la proeza y se metaforiza hasta el infinito sirviéndose de la abstracción, una dramaturgia y coreografía basada en la resignificación de influencias anteriores. Los trucos y su dificultad son una herramienta más para crear un sentido. Es un gesto al servicio de la poesía, y como todas las artes posmodernas, el circo contemporáneo establece un diálogo constante con las premisas de su disciplina: el peso y la gravedad en el espacio, y la dificultad de controlarlos.

En este punto nos parece pertinente aclarar que, si bien el universo teórico que abre la performance sirve para pensar nuevas posibilidades de la praxis artística y circense en la posmodernidad (especialmente en relación al cuerpo como soporte de la obra), una obra de circo contemporáneo no es una performance. Esta última implica siempre una ejecución sin resto, un gesto creador sin ensayo; las puestas en escena de Circo Contemporáneo, en cambio, son realizadas por cuerpos entrenados luego de un largo período de ensayo y búsqueda.

La performance también se nutre de aspectos del conceptualismo que entiende al arte como elemento de reflexión y desconfía de todo principio de representación, inclusive del propio lenguaje; el arte es una forma de ritual no sagrado, que abre un camino purificador a través de su experiencia. Lo real, lo que estaba por detrás de la escena, se hace presente. A tono con los planteos de las neo vanguardias, se trata de incorporar la vida en el arte, no el arte en la vida. Un laboratorio de nuevas formas de vida que rechaza predeterminaciones, proyectos, e invierte los valores establecidos.

En relación con lo desarrollado hasta aquí podemos pensar numerosas experiencias artísticas, como *La Fura del Baus o De La Guarda*, por nombrar sólo las más conocidas, que establecen un diálogo entre el circo y otras artes, y pueden por ende relacionarse con el circo contemporáneo. No obstante, partiendo más específicamente del entrenamiento circense y sus relaciones con la performance, elegimos centrar el recorte del presente análisis en los trabajos que Camille Boitel, Johann Le Guillerm y Phia Ménard presentaron en diversas temporadas del Festival Internacional de Circo de Buenos Aires y las entrevistas a dichos creadores recopiladas en el volumen de Circo expandido.

Cabe destacar que los tres artistas, representantes en este caso del circo contemporáneo, se formaron en las escuelas integrales de circo francesas fundadas en la década de 1970 que dieron lugar a la corriente del nuevo circo.

Trabajamos para fracasar meticulosamente

Camille Boitel, acróbata y paradista de manos (entre otras cosas) entrenó en la escuela de Annie Fratellini, y comenzó su carrera presentándose en espectáculos unipersonales en los que desarrolló una estética basada en la tragedia de la condición humana. El azar, el desorden y la catástrofe son algunas de las constantes en su obra,

que él mismo define como una mezcla de circo, teatro y *performance*. En consonancia con lo desarrollado previamente, no le interesa la hazaña sino más bien todo lo contrario: el error. Funda su práctica en una poética de lo fallido, un dominio perfecto de la fragilidad, la sorpresa y el accidente, para reflexionar sobre lo que se nos escapa y sobre nuestra capacidad de resistencia frente al desmoronamiento. *L'immediat*, trabajo del 2009, pone en escena a un hombre rengo y oblicuo que es ayudado por cinco más en un planeta torcido mientras todo se vuelve contra ellos. Cada gesto llama al desastre y el desequilibrio, centro de la obra, no se resuelve nunca. Por otro lado su obra *La máquina de jugar* pone al público en el centro del dispositivo, dándole un control remoto en el que puede seleccionar qué acciones ejecutará el artista a continuación.

El hombre viene al circo a ver al hombre y quizás a asombrarse de serlo

Johan Le Guillerm se formó en el (CNAC) Centro Nacional de Artes del Circo como equilibrista, malabarista, clown, creador y manipulador de objetos. Sin embargo, el título con el que se siente más identificado es el de domador de objetos: de chico pasaba las tardes en un basurero donde vivían unos gitanos, llevaba objetos al taller de su papá y los transformaba.

En sus creaciones parte siempre del elemento que considera la esencia del circo: el círculo, y no se presenta en espacios de representación que no sean circulares. No obstante entre algunas de las características que lo relacionan con el circo contemporáneo podemos contar el hecho de que no se limita a la puesta en escena sino que construye una cosmogonía con su arte: en la pista compone a sus propios límites físicos y mentales con objetos, máquinas, y entabla combates reales y simbólicos. Estas mismas máquinas y objetos pueden ser vistos luego en muestras que el espectador interpreta sin solución de continuidad como parte de la misma obra. Se trata de una un circo mental y espectacular que mezcla arte y ciencia, en el que el personaje parte de una consideración estilizada de sí mismo: la figura del antihéroe en perpetua inadecuación con su entorno. Organiza sus obras desde observaciones: trayectos, formas, movimientos que compara y mide para establecer categorías del punto de vista y reflexionar sobre lo que lo rodea. Es un investigador no científico que busca como último objeto la redefinición del mundo partiendo de los elementos más básicos, como el punto de partida del círculo: el punto.

Ni distraer ni embaucar

Phia Ménard, por último, es *performer* y malabarista, y su obra está fundada en sus reflexiones sobre aquello que nos circunda. Con su compañía, Non Nova (no inventamos nada) crea en 2008 (PPP) *Posición Paralela al Piso*, primera creación de la serie (ICE) Inmalabarabilidad Complementaria de los Elementos. Para este trabajo selecciona materias que crean y quitan vida, nos obligan a desapoderarnos, a perder el control. Materiales imposibles de doblegar, aquellos que incluso siendo domados nos continúan sorprendiendo con su misterio. Su propuesta no es distraer ni engañar, no busca el control total de los elementos propios del malabarista,

que oculta su esfuerzo y la resistencia de los mismos al público, sino todo lo contrario. Para Phia, que comenzó su vida artística como Phillip Menard y cuyo recorrido sobre el escenario colaboró a entender a su propia identidad también como una construcción mudable y performativa, nuestro entorno y nuestras identidades están en perpetuo cambio. Su obra es testimonio vivo de ello, de cómo el control total de aquello que nos circunda es una ilusión con la que la artista batalla en cada representación. Finalmente, es un claro ejemplo de cómo el circo contemporáneo funda su discurso en la intensidad del cuerpo del artista que redefine el mundo que habita.

Referencias bibliográficas

- Danto, A. (1995). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. s.l Editorial: Paidós Transiciones.
- Jacob, P. (2002). *Le Cirque. Du théâtreéquestre aux artes de la piste*. Bologne: Ed. Larousse.
- Liotard, J. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona: Ed. Gedisa.
- Mauclair, D. (2003). *Historia del circo. Viaje extraordinario alrededor del mundo*. Lleida, Editorial Milenio.
- Ricardes, G y Cruz, A. (2014). *Circo Expandido. Una mirada del arte circense del siglo XXI* desde la perspectiva del Festival Internacional de Circo de Buenos Aires, Buenos Aires, Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Zuzulich, J. (2012). *Performance. La violencia del gesto*. Buenos Aires: Ed. del Instituto Universitario Nacional del Arte.

Abstract: The circus arts considered as popular art and its young academic history. His aesthetic tours to get to the Contemporary Circus and performance. The new artistic rules, production, circulation and reception of works that correspond to contemporary art.

Keywords: Contemporary circus - Vanguardias - popular art - postmodernity - performance

Resumo: As artes circenses conceituadas como arte popular e sua jovem história acadêmica. Seus percursos estéticos até chegar, ao Circo Contemporâneo e a performance. As novas regras artísticas, de produção, circulação e recepção das obras que se correspondem com a arte contemporânea.

Palavras chave: Circo contemporâneo – Vanguardias - arte popular – posmodernidade - performance

(*) **Antonela Scattolini**. Actriz

El entrenamiento corporal del actor. Acerca de la percepción del cuerpo y sus posibilidades. Vínculos entre docencia teatral y puesta en escena

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Nuria Schneller (*)

Resumen: El presente trabajo intenta brindar una mirada sobre generalidades implícitas del trabajo corporal actoral tomando como referencia los siguientes ejes: la acción y relevancia de su carácter estético, la desnaturalización de los modos del entrenamiento corporal en teatro, la forma como contenido y el teatro como productor de sentidos.

Palabras clave: Entrenamiento – cuerpo – mimo – desnaturalizar – acción – significar – forma – teatro – docencia – escena.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 74]

“Todas esas utopías por las cuales esquivaba mi cuerpo, simplemente tenían su modelo y su punto primero de aplicación, tenían su lugar de origen en mi propio cuerpo” (Foucault, 1966, p.2)

Introducción

El cuerpo, tal como puede entenderse en nuestro lenguaje cotidiano, es objeto de trabajo y estudio desde ópticas tan diversas como el marketing, la bioquímica, la antropología, el teatro. Teniendo en cuenta la inminente complejidad alrededor de la cual nuestra sociedad conceptualiza el cuerpo, entiendo que es imprescindible

preguntar y relativizar los modos en que se enfoca el trabajo corporal escénico.

El recorte teórico que hago, es sin duda acotado en relación a las múltiples referencias que podrían hacerse, pero a pesar de ello considero que tener al menos la noción de un amplio panorama como punto de partida para indagar sobre las posibles concepciones del cuerpo, es un primer punto aclarador de acuerdo a la orientación que deseo compartir.

Fundamento este trabajo en una inquietud que surge en relación a mi formación particularmente en la (EAM) Escuela argentina de mimo, expresión y comunicación cor-

poral de Angel Elizondo (de la que egrese y fui docente diez años) y los estudios que, aunque con interrupciones, realizo desde el 2003 en Ciencias de la Antropología (UBA). De este contacto con la teoría social, hago mención de la idea de la desnaturalización que considero puede brindar un eje adecuado para replantear algunas formas implícitas de concebir la relación del cuerpo/palabra y cuerpo/acción en la puesta en escena teatral. La diferencia entre lo normal y lo natural nos invita a relativizar comportamientos (por ejemplo) que cotidianamente admitimos como naturales, y desconociendo su constitución histórico/cultural. Es decir, al naturalizar asumimos un comportamiento como único posible, en vez de dilucidar la incidencia del contexto. Al desnaturalizar un comportamiento o una situación podemos preguntarnos ¿de qué otra forma podría ser? Con este puntapé direcciono la inquietud llevada al plano teatral para problematizar la acción escénica.

Para el antropólogo Víctor Turner, la hechura de los actos, su carácter estético (ligado a lo sensorial) es un componente que construye sentido. Se pregunta sobre el vínculo entre lo que se dice y lo que se hace y brinda un innovador enfoque en los estudios sociales: para comprender qué ocurre, se vuelve necesario analizar el cómo de una situación; podría decir que aspectos que pueden parecer accesorios, son sin embargo constitutivos y definitorios de la misma. Desde ya no intento hacer una exposición de los estudios de Turner, sino ayudar a crear un marco que identifique en el contexto teatral la relevancia que tienen las acciones en la expresión escénica. En relación a mi formación artística, menciono a E. Decroux cuyos esfuerzos estuvieron destinados al estudio de las formas corporales en tanto diferenció la acción de la emoción. Para Decroux la forma del cuerpo, el dibujo mismo implica contenido. Siguiendo esta línea también menciono a un maestro argentino, discípulo de Decroux, Ángel Elizondo que además de profundizar en las distintas formas de significar el cuerpo, definió tres conceptos nodales en el terreno del trabajo corporal teatral: acción, movimiento y gesto.

Acción y teatro

El trabajo sobre la acción puede cumplir distintas funciones en una escena, una de las cuales es usualmente de las más utilizadas, que es la de pensar la acción con una función complementaria de la palabra. Por ejemplo un personaje pone la mesa en una conversación familiar. En otro extremo, el desarrollo de la acción indaga en elementos abstractos y exploratorios, generalmente bordeando la danza. Es muy posible que en cualquier obra podamos encontrar una escena que gire en torno a la acción por ejemplo en una persecución o tal vez en un abrazo. Es, sin embargo mucho más difícil que una obra entera se desarrolle con el lenguaje de la acción, y es probable que si se desarrolla la acción, disminuya el texto; y si conviven acción y palabra es probable que se pierda el hilo dramático. Considero que la técnica de la acción brinda una base para amplificar o matizar las maneras de articular significados desde la vos, el texto, la imagen, la puesta en escena. Para Decroux el teatro es una preparación para llegar al mimo (teatro de la acción)

La idea de acción y la del modo, nos llegan al mismo tiempo: por la misma voz, por la misma vía. ¿No es maravilloso? El texto por si solo es incapaz de realizar tal proeza porque procede por sucesión... Cada frase es una encrucijada. (Decroux, 1963, p. 98).

En el desarrollo de este fragmento Decroux ejemplifica como el cuerpo completaría la intencionalidad del texto, aquello que está implícito y redimensiona el texto quebrando su linealidad.

Es decir que dar por descontado que a cierto texto corresponde tal corporalidad, nos desvía de potenciales formas expresivas tales como el desarrollo de un arte de la acción así como un teatro de texto, cuyo trabajo corporal con la acción no intervenga necesariamente para cambiar su estilo sino, justamente para reforzarlo.

Quedaría una última aclaración relacionada a un resquemor corriente en que el arte de la acción tiene una propuesta esquemática, poco arriesgada, frecuentemente asociada con lo naif. El mimo como arte de la acción brinda herramientas que están muy alejadas de lo que habitualmente entendemos como mimo y como acción. Lo que en todo caso reúne el mimo es el concepto de enriquecer al cuerpo actor; y desde este punto de vista, potencialmente crear un teatro de acción, que prescinde de vestuario, escenografía y texto. Es decir que si desde la acción misma se puede crear, ser y hacer, el cuerpo mismo nuclea el hecho teatral y el resto sería accesorio y nunca imprescindible (Decroux, 1963). El *Odin teatret* de Eugenio Barba realizó una serie de videos pedagógicos en que presentan la técnica de mimo corporal de Etienne Decroux a través de ejercicios realizados por Yves Lebreton y en los que basaron gran parte de su elaboración del Teatro pobre. Me remito a esta breve contextualización a pesar de querer transmitir una idea que no es completamente afín con las enseñanzas de Decroux, aunque se enmarcan en su línea de trabajo, la cual desarrolla el trabajo corporal del actor. Es decir existe potencialmente un arte silencioso que, sin ser danza puede expresarse corporalmente y plantear distintos niveles de comunicación. Aquí me interesa detenerme, ya que entiendo que las expresiones escénicas suelen polarizarse en estilos abstractos, más cercanos a la danza, o formas de la pantomima clásica. He aquí mi preocupación fundamentalmente por la manera en que entiendo el teatro.

Creo que solamente el concepto de la acción con sus múltiples posibilidades intrínsecas irrumpe el panorama del entrenamiento corporal del actor. En el esquema de la historia de mimo, expresión y comunicación corporal escrito por Ángel Elizondo para los alumnos de su escuela la acción se define como "un movimiento que tiene un objetivo". Se trata de una formación que objetiva posibilidades de enriquecer acciones tan simples y cotidianas como caminar, dejar un vaso, mirar algo. Generalmente las técnicas las adquirimos porque suponen una cierta destreza: así nos resulta lógico elongar para levantar alto una pierna, trabajar la musculatura de los brazos para hacer acrobacia de piso, aprender armonía para tocar un instrumento musical, solo a modo de ejemplos. La acción parece tener que demostrar que potencialmente puede ser artística en si misma: expresiva

y estética y también que puede ser un aporte fundamental para cualquier arte escénica aunque principalmente creo que debería alentarse su relación con el teatro. El trabajo corporal de los actores suele ligarse en el proceso de formación, a lo emocional (desarrollado en distintas corrientes de expresión corporal) o a lo experimental (la investigación, fusión, aproximación a lenguajes de la danza, las artes plásticas, audiovisuales, sonoras etc.). Y suele ocurrir que la referencia a acciones cotidianas se realice desde la alusión a lo gestual: movimientos con una significación verbal.

A mi parecer, por omisión estamos desconociendo entonces, los aspectos creativos (aunque mínimos) de la vida cotidiana. O, en todo caso, este queda librado a la experiencia sensible de un actor o director. El reconocimiento de esta capacidad particular de expresión queda relegada al plano de la subjetividad. Habiendo conocido el trabajo realizado en la (EAM) me resulta necesario insistir en que el trabajo artístico sobre la acción vislumbra un enorme abanico de matices que considero tan vitales redescubrir, tanto en la vida cotidiana como en la escena teatral.

La imagen construida desde la acción articula el carácter estético/narrativo haciendo objetiva la interacción entre forma y contenido, haciendo visible y tangente lo inherente de esa interacción. El desafío desde mi punto de vista es integrar la técnica de la acción para indagar en el potencial ya implicado en cualquier escena/situación. A este respecto cito

Mi comprensión de la estructura de la metáfora es similar a la “visión de interacción” de I. A. Richards, es decir, la metáfora presenta “dos pensamientos de cosas diferentes, activamente juntas, respaldadas por una sola palabra o frase, cuyo significado es el resultado de su interacción (Richards, 1936:93)” (Turner, 1957, p.190)

Potencialidad del teatro

Muchas veces naturalizamos el desfasaje entre una idea sobre lo que queremos hacer, contar o transmitir y el resultado concreto (visible, real, vivenciado) de una escena. Es en esa grieta, esos lugares o formas no problematizados los que revelan un conformismo, una comodidad metodológica que agrede la potencialidad del teatro como una experiencia viva.

Si desde la lingüística el vislumbamiento del carácter arbitrario de las palabras en tanto signos, desentraña una profunda revisión que asume el carácter simbólico (en tanto desnaturalización) del lenguaje, esa misma arbitrariedad debería integrarse al concepto teatral; y volver imprescindible por lo menos la relativización entre palabra y composición visual. Es cierto que con los aportes de la antropología teatral muchas escuelas, docentes, compañías vienen profundizando en el desmembramiento del discurso corporal proponiendo nuevos parámetros de trabajo y con una interesante y variada búsqueda artística. Sin embargo el núcleo de mi planteo se orienta a la posibilidad de trabajar artísticamente lo que en la EAM se denomina acción, a saber: un movimiento que tiene un objetivo. En estos términos, acción se refiere a algo muy distinto a como es entendida cotidiana-

mente ya que solemos referirnos a acción. Asociándola con aspectos dinámicos, tal vez agresivos, generalmente implicando el uso de fuerza física. De una forma casi opuesta, en la EAM acción es un concepto mucho más amplio. Inclusive, el objetivo tampoco es determinante y ni siquiera lo es un resultado supuestamente satisfactorio. Por ejemplo si yo quiero agarrar un vaso y se me cae, eso no deja de ser una acción. Asimismo el objetivo puede también no ser decodificable para el espectador, por ejemplo si yo quiero tocar el recuerdo de mi padre. Desglosar el abanico de posibilidades para concebir que la profundidad del teatro no dependa solo de una temática, un estilo, una interpretación, sino de la combinación de esos elementos que en el fondo, ayuden a que la obra sea más fiel a sí misma. Desde mi punto de vista, ese es el camino inevitable, inagotable y verdadero del teatro como una experiencia necesaria ser vivida.

Poniendo el acento en las posibilidades de ser y hacer con el cuerpo, el panorama se abre y “hacer visible lo invisible” (Decroux, 1963) redimensiona nuestra relación con el mundo y la escena.

Tal vez un elemento renovador no esté tanto en las ideas sino en las metodologías para volverlas cuerpo. La técnica es un concepto mejor entendido en prácticas corporales como la danza, la gimnasia, la acrobacia. En la Escuela argentina de mimo, expresión y comunicación corporal (EAM) de Ángel Elizondo la técnica está asociada a la precisión, algo que no es frecuente en el plano del aprendizaje teatral a nivel de la acción corporal y que remite a las ideas de Decroux.

Toda manifestación que se haga en presencia de un público tiene un carácter escénico.

Es decir, una escena se vuelve tal muchas veces más allá de lo que solemos concebir como teatral. Y por el contrario en contextos que convenimos escénicos a veces la teatralidad se pierde y es la convención (como estar en un teatro o haber pagado una entrada) lo que sostiene la escena. Sin duda son muchas las variables que construyen el hecho artístico. Dentro de estas preguntas sobre el trabajo del actor y su relación con el espectador, las técnicas de la acción invitan a redescubrir la teatralidad de por ejemplo, una caminata, una mirada, una forma de estar de pie. Muchas veces se descuida elementos simples por ser justamente simples. Solemos despreciar aquello que no nos presenta una dificultad. Todo actor puede sentarse, mover un objeto, acariciar a otro, levantar una mano. Son, sin embargo, acciones, movimientos o formas de ubicarse en el espacio, o de tomar un objeto los que pueden hacer la diferencia para el público tanto en el plano estético como en el plano sensible.

Conclusión

Considero que desde los diversos ámbitos de enseñanza teatral sería imprescindible la integración del arte de la acción en tanto propone una forma técnica de trabajar la expresión corporal del actor confrontando una anticuada dualidad entre cuerpo y alma. Teniendo en cuenta algunas teorías de fines del Siglo veinte y al redimensionar la conceptualización de lo corporal, entiendo que la textura de la acción teatral, no solamente cumple la función materializar sino que el modo de la acción construye sentidos que no son alcanzados por la palabra ni

la narrativa discursiva. Cualquier escena sin el tope de un estilo determinado, puede encarnar una dramaturgia propia. Tanto en el teatro como fuera de él, hay potencialmente formas que desafían nuestras razones más próximas. Siguiendo a Foucault será tal vez, tan posible como necesario hacer de nuestro propio cuerpo, el lugar de las utopías. Entiendo que el teatro, sea cual fuere su temática y estilo comparte en su esencia, cualidades invaluable con la poesía:

Pero la imagen ha tocado las profundidades antes de conmover las superficies. Y eso es verdad en una simple experiencia del lector. Esta imagen que la lectura del poema nos ofrece se hace verdaderamente nuestra. Echa raíces en nosotros (...) Se convierte en un ser nuevo en nuestra lengua, nos expresa convirtiéndonos en lo que expresa, o dicho de otro modo, es a la vez un devenir de expresión y un devenir de nuestro ser. Aquí, la expresión crea ser. (Bachelard, 1957, p.15).

Referencias bibliográficas

- Bachelard, (1957) [1965]. *La poética del espacio. Fondo de cultura económica*. S.l
- Decroux E. (1963) [2000]. *Palabras sobre el mimo*. Ed. El Milagro. S.l
- Elizondo A. (1977) *Esquema de la historia del mimo, expresión y comunicación corporal*. Escuela Argentina de mimo, expresión y comunicación corporal.
- Foucault Michel (1966). *Los cuerpos dóciles*. S.l y s.f.

Pedagogical film on Etienne Decroux's technique (1970) Corporeal Mime with Basic technique Holstebro Theatre Laboratory (1970). Disponible en: <https://youtu.be/5ovSwkUvevE>

Turner V. (1967). [1980]] *La selva de los símbolos*. Siglo veintiuno editores. S.l

Abstract: The present work tries to offer a glance on implicit generalities of the corporal work taking as reference the following axes: the action and relevance of its aesthetic character, denaturalization of body training modes in theater, form is content and the theater as a producer of senses.

Keywords: Training - body - mime - denaturalize - action - mean - form - theater - teaching - scene.

Resumo: O presente trabalho tenta brindar uma mirada sobre generalidades implícitas do trabalho corporal atoral tomando como refere os seguintes eixos: a ação e relevância de seu caráter estético, a desnaturalização dos modos do treinamento corporal em teatro, a forma como conteúdo e o teatro como produtor de sentidos.

Palavras chave: Treinamento - corpo - mímica - desnaturalizar - ação - média - forma - teatro - ensino - cena.

(¹) **Nuria Schneller**. Egresada en Mimo, expresión y comunicación corporal (EAM) de Ángel Elizondo de 2007 a 2017. En 2010 recibe beca de estudio y perfeccionamiento en Mimo – Danza del Instituto Nacional del Teatro (INT).

El cuerpo de la dirección. Vínculo entre la dirección escénica y la dinámica actoral desde una perspectiva corporal

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

María Fernanda Sosa (¹) y María Noelia Trento (²)

Resumen: ¿Cómo influye el vínculo director/actor en el grado de involucramiento corporal de ambos en el proceso creativo? El objetivo es exponer una metodología de trabajo, en beneficio de los hacedores de teatro. Desde una perspectiva corporal integral, analizamos un proceso creativo vincular que involucra ambos roles como una totalidad. Proceso que se caracteriza por la presencia absoluta tanto de la dirección como de la actuación, siendo consecuencia que las potencialidades de ambas partes se desplieguen. El objeto de estudio es el proceso creativo de la obra *La verdad de los pies. Estudio equívoco sobre el comportamiento humano*.

Palabras clave: Dirección, actuación, presencia, cuerpo, proceso creativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 77]

Introducción

En la actualidad, existe un espacio de incógnita para quien desea adentrarse por primera vez en la dirección escénica, o bien para quien desea revisar la metodología de dirección que ha trabajado hasta el momento. Pretendemos abrir un panorama metodológico posible, un punto de partida para que aquellos artistas de la direc-

ción, puedan valerse de una nueva perspectiva de trabajo para extrapolar a sus grupos o elencos, ser una guía, responder a preguntas como: ¿Cómo iniciar el proceso creativo con el actor? ¿Es el cuerpo del actor en su totalidad físico-psíquica una extensión escénica del cuerpo del director y viceversa? ¿Cómo se logra un mayor compromiso mente-cuerpo en todos los participantes del

proceso creativo? Si bien no está en escena, ¿Cómo se involucra el cuerpo del director en el proceso creativo?

El potencial de lo vincular

“El teatro obviamente es una producción colectiva, y no funciona lo colectivo espontáneamente, sino lo colectivo como producción en potencia”. (Comunicación personal, Sequeira, 2017)

Cuando nos acercamos a los integrantes de la obra *La verdad de los pies*, descubrimos que el proceso creativo de la misma se abordó de manera colectiva: los roles de cada miembro del equipo no presentaron jerarquía alguna. Como bien expresa su directora, Jazmín Sequeira, “cuando digo que lo colectivo se dé es que cada uno de los integrantes esté desarrollando su propia potencia y encontrándose con las potencias del otro, que no prime una subjetividad por encima de las otras” (Comunicación personal, 2017). Así entendemos que, explotar el potencial de todos los miembros del equipo de trabajo se logra, desde la perspectiva de esta directora, habilitando a los participantes del proceso creativo para que desplieguen sus pasiones, deseos e intereses en escena, ese algo que los motoriza.

En este punto, nos remite a Peter Brook, quien expresa “El director continuamente está provocando al actor, estimulándolo, haciéndole preguntas, creando una atmósfera en la que el actor pueda bucear, probar, investigar. Al hacerlo, se convierte, tanto individualmente como con los demás, en la verdadera usina del arte” (1989, p. 18)

Así, vemos que lo potencial para ambos directores reside en la libertad de participación de todos los miembros del grupo. Y, al respecto, es preciso reflexionar frente a tantos grupos de teatro que fracasan en la tarea de llevar adelante un proceso creativo; Sequeira alerta “Hay que preguntarse por qué no todos tienen el mismo nivel de compromiso y de participación, quizás hay algo metodológico que no los esté integrando a todos” (Comentario personal).

En la obra *La verdad de los pies*, sobre las premisas de lo colectivo y la horizontalidad, se generó una presencia total y permanente de todos los miembros del grupo en todas las etapas y decisiones del proceso creativo. Es por esto que, en esta obra, ya no podemos hablar de una mera relación entre estos roles. Si acudimos al diccionario de la (RAE) Real Academia Española, vemos que relación significa: “conexión, correspondencia de algo con otra cosa”; mientras que vínculo es una “unión o atadura de una persona o cosa con otra.” (Diccionario, 2017) El carácter vincular de esta metodología se deja ver en los dichos de Gabriel Pérez, actor de la obra,

De repente ponemos en duda lo que significa cada área del lenguaje teatral. Romper un poco con decir: las luces hasta acá, el sonido hasta acá, el actor hasta acá, ¿cuáles son los deberes? Y, eso está en crisis, estamos viendo que hace cada uno, estamos planteando reglas para que sucedan acontecimientos. Primero es el acontecimiento y después son las reglas (Pérez, 2017)

En definitiva, los integrantes de la obra estudiada, no sólo están conectados; sino que hay algo mayor que los

ata al proceso creativo: la metodología de trabajo colectiva. Es en y por ésta, que se logra un vínculo director/actor. Metodología que propone explotar en el encuentro vincular las potencialidades individuales, que por supuesto dejan su eco en lo colectivo.

Superando dualismos

Comenzamos a indagar sobre la expansión corporal y sus efectos en el vínculo director-actor. Para conceptualizar cuerpo y corporalidad, nos basaremos en el abordaje antropológico hecho por Mariana del Mármol, quien coincide con Eugenio Barba en superar el dualismo cuerpo/mente, cuerpo/pensamiento, emoción/razón; etc. dominante en la tradición de pensamiento occidental. Del Mármol se orienta hacia una definición del cuerpo en el teatro que permita incluir aquellas dimensiones que, por lo general, son consideradas como opuestas u ajenas a la corporalidad.

No se trataba de pensar el teatro como una práctica centrada en el cuerpo a costa de relegar la palabra o el pensamiento, ni tampoco de resaltar la importancia de estas dimensiones a costa de negar la centralidad del cuerpo sino de llegar a comprender el cuerpo del teatro como un cuerpo que incluye de manera constitutiva la palabra, el pensamiento e incluso la intelectualidad. (Mármol, 2016, p. 42)

En su trabajo de campo, del Mármol (2016) observa que las referencias a la centralidad del cuerpo en el teatro se organizan en torno a tres pares de relaciones: las que se establecen entre cuerpo y texto o palabra, las que se establecen entre cuerpo y mente, pensamiento o intelectualidad; y las que ponen al cuerpo en relación con el sí mismo, la propia historia, la subjetividad. Analizaremos *La verdad de los pies* desde cada uno de estos pares relacionales.

Relación cuerpo-texto: La obra estudiada no partió de un texto previo escrito, sino de un proceso de investigación escénico en el cual la mayoría de los textos surgieron de una exploración principalmente corporal, del -en palabras de del Mármol (2016)- “juego escénico de los cuerpos de los actores” en los ensayos.

Relación cuerpo-pensamiento: del Mármol, a partir de su experiencia como participante en talleres de teatro, hace una distinción entre un tipo de pensar reflexivo, más pasivo corporalmente; y un pensar “con el cuerpo puesto en escena”.

Hecha tal distinción, del Mármol (2016) reconoce un interjuego entre reflexión y acción: “la observación y la reflexión se enlazan y retroalimentan con las instancias más corporales y prácticas del desempeño teatral.”(Mármol, 2016, pág. 149). De este modo, vemos como estas dos formas de pensamiento no son opuestas ni contrarias, sino que se desarrollan de un modo dialógico y complementario.

Analizando el pensamiento reflexivo, del Mármol comprende las recomendaciones de los docentes acerca de la importancia de salir para observar, del carácter activo del mirar, y de cuánto acerca del teatro se aprende mirando teatro. Es este carácter activo del mirar el que nos interesa particularmente. ¿Acaso no podríamos es-

tablecer una analogía entre el rol del tallerista de teatro, y el del director? ¿No es la dirección una instancia sumamente activa, que permite desarrollar el pensamiento práctico para la actuación? Es en este punto en el que creemos necesario afirmar que el director está igualmente involucrado corporalmente que los actores, sólo que con otro tipo de pensamiento, y por lo tanto, con otra corporalidad. En palabras de Jazmín Sequeira,

Hay una idea típicamente occidental de pensar que cuando uno pone el cuerpo no pone las ideas, el intelecto, el pensamiento estratégico; y que cuando uno está pensando no está involucrando su cuerpo, su afectividad, su memoria motriz, afectiva, etc. Obviamente que el cuerpo de la dirección, al no estar en escena, evidentemente no tiene la misma presencia-importancia en el acontecimiento teatral en sí. El espectador nunca va a ver el cuerpo de la dirección. Sin embargo en el proceso creativo está igual de comprometido que el de los actores, como también los actores están igual de comprometidos intelectualmente con pensar la obra, reflexionarla, componerla (Comentario personal, 2017)

Relación cuerpo-subjetividad: Para la autora, la subjetividad no consiste en una dimensión puramente individual y personal, sino que se construye socialmente, en interacción con otros. Tal como expresa Gabriel Pérez, cuando al referirse al trabajo del actor destaca “la importancia de la información que se aloja en el cuerpo” y que “eso en algún punto tiene resonancia con otros cuerpos” (2017)

Un cuerpo expandido

Vimos la obra *La verdad de los pies*. Estudio equívoco sobre el comportamiento humano en dos oportunidades y, en ambas, lo que nos capturó no fue en términos de narrativa o historia, sino algo que iba más allá, algo que nos generaba empatía: el recibimiento de los actores entre el público, la especie de pastor que con una euforia exacerbada nos invitaba a participar de una ceremonia, las vibraciones, la energía y la intensidad que desbordaban los cuerpos, el magnetismo que brotaba de los mismos...Es por esto que, si bien nuestro objeto de análisis es el vínculo entre la directora y los actores, la perspectiva corporal se nos presentó insoslayable.

Mariana del Mármol sostiene que “el cuerpo que se construye mediante el entrenamiento para la actuación es un cuerpo que amplía su capacidad de ser afectado y, al mismo tiempo, su capacidad de afectar; un cuerpo receptivo y reactivo, permeable y productivo”. A partir de la cita anterior, vemos que el afecto es algo que se da en la relación entre los cuerpos, y no en términos de cuerpos individuales.

En la actualidad, vemos como gran parte del entrenamiento actoral no se basa ya en el desarrollo de habilidades físicas, sino más bien en el desarrollo de estados o disposiciones del cuerpo, como la potencia, la energía o la intensidad. En consonancia con la superación de las dualidades desarrolladas anteriormente, la formación técnica actoral contempla otras dimensiones de la corporalidad, por ende este tipo de entrenamiento implica al sujeto de un modo integral.

Retomando el inicio de este apartado, entendemos que nuestra experiencia de afectación al ver la obra, tiene que ver con lo que Mariana del Mármol (2016) define como “una ampliación de la posibilidad de percibir corporalmente a otros cuya corporalidad, a su vez, pareciera estar expandida hacia nosotros”.

Un vínculo intercorporal

Una vez definida la metodología colectiva de *La verdad de los pies* como marco generador y contenedor del vínculo director-actor, nos interpelamos ¿Cuál es la especificidad de dicho vínculo?

De las entrevistas realizadas a los miembros de la obra, se desprende la importancia del despliegue de las subjetividades de cada integrante del grupo de teatro; y es este despliegue el que genera y refuerza el vínculo entre los mismos. Cada uno se encuentra desde su sí mismo con el de los demás, y de ese encuentro surgen no sólo lazos afectivos, sino también hallazgos artísticos.

Sustentándonos en el análisis desarrollado hasta el momento, y en nuestro trabajo de campo, nos atrevemos a tomar el término experiencia intercorporal -utilizado por del Mármol (2016)- para definir la actuación- y reemplazamos experiencia por vínculo para referirnos a la relación que se da entre la directora y los actores de *La verdad de los pies*. En definitiva, se trata de dos corporalidades -con sus respectivas subjetividades- que se afectan mutuamente.

Para concluir, cuando indagamos en las entrevistas sobre este vínculo intercorporal descrito, un concepto parece atravesar a cada uno de los miembros del proceso creativo, y al proceso en sí mismo: La presencia.

Presencia

Como bien se expuso en el apartado anterior, tanto director como actor se encuentran en el vínculo intercorporal donde sucede una afectación mutua, donde lo potencial acontece porque cada uno se encuentra permeable y presente en una integración físico-psíquica y emocional. Para la Psicoterapia Gestáltica, que aborda al individuo desde un enfoque holístico,

La presencia es la actitud de contacto con el entorno y con nosotros mismos en la que estamos vivos, despiertos y sensibles. Estamos profundamente presentes cuando habitamos el momento siendo conscientes de lo que sucede y nos acontece. Estamos presentes cuando aceptamos nuestra experiencia sin oponernos ni pretendemos estar en otra situación vital (Carabelli, 2012, pp. 31,32)

Ahora bien, el concepto de presencia expuesto no aísla al individuo sino todo lo contrario, es decir, lo sitúa en relación con un entorno. Esto interesa porque el vínculo director/actor que analizamos no excluye otros factores del entorno. Además como bien plantea Perls, creador de la Psicoterapia Gestáltica, “ningún individuo es autosuficiente” (Perls, 2008, p. 29) Entonces, los involucrados en el vínculo director-actor no pueden explotar su potencial sin el otro, sin contacto con el entorno, porque es en ese encuentro, en ese “entre”, donde se gesta algo nuevo que pertenece a ambos, donde pueden reinver-

tarse y potenciarse mutuamente. Al respecto, Sequeira afirma,

Estar presente y de alguna manera compartir una especie de empatía. Porque de repente, cuando te das cuenta, estás empatizando emocional y físicamente con lo que está haciendo el otro. Hay algo de las neuronas espejo, no sé, que hacen reflejo ahí. Y esa experiencia física que te permite estar conectado y presente con el otro, te revela su potencia. (Comentario personal, 2017)

La cita anterior surge de interrogar a la directora sobre la forma en que suceden los hallazgos durante los ensayos, esos episodios orgánicos que van gestando la obra, ese encuentro con lo verdadero, con lo latente. Creemos que para que dichos hallazgos sucedan, ambas partes del vínculo deben habilitarse, disponerse, y estar presentes en un aquí y ahora compartido, como bien sostiene Carabelli,

No hacen falta las palabras, la presencia se puede sentir y transmitir. Es un estar profundo con el otro. Es un compartir único del aquí y ahora en un encuentro muy claro para todos. La existencia se hace más palpable y el tiempo deja de correr. (2012, p. 32)

Es en el vínculo entre director-actor donde estos se convierten en un todo, donde la existencia de cada uno tras pasa la del otro a nivel psíquico-físico-emocional, permitiendo a cada uno vivir ese momento sin prejuicios, posibilitando así la gestación de algo que los supera pero que nace desde su pleno contacto consciente y presente.

A modo de cierre

La metodología de trabajo con neto carácter colectivo y horizontal habilitó en el proceso creativo de la obra *La verdad de los pies* el espacio propicio para que cada participante logre un involucramiento integral a nivel físico-psíquico-emocional, para desde allí entrelazarse y resonar en lo grupal. Es este involucramiento el que favoreció la apropiación del proceso creativo y de resultados escénicos que pertenecen a todos por igual, sembrando estados de presencia absoluta por parte del director y de los actores. Dicha presencia, como expresión de subjetividades que acontecieron al mismo tiempo y en el mismo lugar, permitió que el encuentro de las mismas fuera, en palabras de Claudio Naranjo (2013) “el vacío fértil” en el cual se despliegan las potencialidades de ambas partes, favoreciendo los hallazgos que fueron dando forma a la obra.

Referencias bibliográficas

- Almeida, C. (2014). *Crítica de los procesos creativos*. S.l. ARTilugio, 76-86.
- Barba, E. y Savarese, N. (2010). *El arte secreto del actor*. *Diccionario de antropología teatral*. S.l San Marcos.

Brook, P. (1989). *Provocaciones: 40 años de exploración en el teatro*. S.l. Fausto.

Carabelli, E. (2012). *Entrenamiento en Gestalt. Manual para terapeutas y coordinadores sociales*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo

Diccionario. (2017). *Real Academia Española*. Disponible en <http://www.rae.es/>

Mármol, M. d. (2016). *Repositorio FILO*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4096>

Naranjo, C. (2013). *La vieja y novísima Gestalt: actitud y práctica de un experimentalismo ateorico*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

Perls, F. (2008). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Cuatro vientos.

Abstract: How does the bond between director and actor influence in the body involvement of both during the creative process? The aim is to expose a work methodology, for the benefit of the theatre makers. From an integral perspective, we analyse a connected creative process which involves both roles as a whole. The process is characterised by the complete presence of the direction and the acting, having the potential of both parts shown. The object of study is the creative process of the play *The truth of the feet*. Misunderstanding study of the human behavior.

Keywords: direction – acting – presence – body - creative process

Resumo: ¿Como influi o vínculo diretor-ator nesse grau de envolvimento corporal de ambos no proceso criativo? O objetivo é expor uma metodologia de trabalho em favor dos fazedores de teatro. Desde uma perspectiva corporal integral, analisando um processo criativo ou vincular que envolve ambos papéis como uma totalidade. Processo que se caracteriza pela presença absoluta tanto da direção como da atuação, sendo consequência que as potencialidades de ambas partes se desdobrem. O objetivo do estudo é o processo criativo da obra *A verdade dos pés*. Estudo equívoco sobre o comportamento humano.

Palavras-chaves: direção – atuação – presença - corpo – processo criativo

(*) **María Fernanda Sosa**. Profesora de Teatro en Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Se ha formado en actuación y danza con WalMayans, Laura Ortiz, DaianaCatto, María Elena Scotto y el Dr. Daniel Lloveras, entre otros.

(**) **María Noelia Trento**. Profesora de Teatro en Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Lic. en Administración de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y posgrado en Gestión Cultural (UNC).

Elementos de la Danza Movimiento Terapia para la Expresión Corporal

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Roberto Ariel Tamburrini (*)

Resumen: El presente trabajo propone la integración del *Movimiento Auténtico*, la *Empatía Kinestésica* y la *Resonancia Somática*, tres elementos incorporados por la Danza Movimiento Terapia a su bagaje práctico y teórico, al proceso creativo grupal y el aprendizaje de la improvisación y composición coreográfica en Expresión Corporal dentro del ámbito universitario.

Palabras clave: Danza Movimiento Terapia - expresión corporal - improvisación y composición coreográfica – proceso creativo – grupo - movimiento auténtico - empatía kinestésica – resonancia somática

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 83]

Desarrollo del proyecto

a. Contextualización

Este escrito es la primera aproximación a una investigación académica con la temática presentada en el abstract, que tiene como fin constituirse como el proyecto de tesis final para la *Maestría en Danza Movimiento Terapia*, cuyos 18 seminarios totales (entre la especialización y dicha maestría) he finalizado de cursar a fines del 2017 dentro del *Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes*. Presento aquí los parámetros metodológicos iniciales, aclarando que no resultan totales ni suficientes para cumplir con la instancia académica en cuestión, dando cuenta que la puesta en práctica y los posteriores pasos respectivos de la investigación aún no han comenzado. Asimismo, dejo en claro que esta producción tiene carácter de inconclusa y, desde mi perspectiva, en esto radica su interés: contemplar el proceso respectivo como una instancia dinámica en el campo del conocimiento, acompañado en todo momento por la praxis y la reflexión. Al respecto, considero que el valor de esta propuesta consiste en poner en relación con la sociedad las primeras intuiciones, intereses, conceptos y objetivos que creo trascendentes en la temática, tanto por este medio como lo fue la exposición oral desarrollada previamente al mismo durante el Congreso Tendencias Escénicas 2018 de la Universidad de Palermo. De esta manera, las opiniones y repercusiones de este intercambio serán tenidas en cuenta para avanzar con el proyecto, con los consecuentes aportes, correcciones, revisiones y posibles cambios de rumbo.

b. Tema de Investigación

Elementos de la Danza Movimiento Terapia para la Improvisación y Composición Coreográfica en Expresión Corporal en la formación de grado. Integración del *Movimiento Auténtico*, la *Empatía Kinestésica* y la *Resonancia Somática* al proceso creativo grupal.

c. Planteamiento del problema

1. Introducción

La crisis de la modernidad en Occidente y las consecuentes nuevas concepciones corporales que comienzan a emerger en la década del 50 tienen un importante im-

pacto en las Artes del Movimiento, donde el cuerpo es central, con su inmediata influencia en el campo de la Danza Contemporánea. En este contexto, se destaca una simultaneidad en los cambios que surgieron en la década del 60 en los Estados Unidos con las propuestas innovadoras de la Judson Church y el notable paralelismo temporal con el surgimiento de la Expresión Corporal en nuestro país, de la mano de Patricia Stokoe Sally Banes quien analiza lo sucedido a partir de 1960 en el país del norte como una bisagra histórica, particularmente en referencia a la relación entre danza, contexto y cuerpo. La autora señala que:

El momento de ruptura se produjo, aproximadamente, de 1960 a 1973. (...) El tema del cuerpo y su poderoso sentido social fue abordado frontalmente. El cuerpo mismo se transformó en un tema para la danza. En efecto, los coreógrafos posmodernos sostuvieron que danza era danza no por su contenido, sino por su contexto. (Banes, 1987)

Los contenidos en la danza ya no hablan por sí mismos y tampoco responden a interpretaciones unívocas. Su sentido emerge ahora a partir de la descontextualización constante y la resignificación del cuerpo en movimiento. Dentro de la misma temática Burt Ramsay expone: “Los miembros de la Judson Church Theater no estaban solo preocupados por temas formales, también estaban interesados en la relación existente entre sus propuestas y la experiencia cotidiana.” (2006)

Simultáneamente a estos cambios en EEUU, la bailarina, coreógrafa y docente Patricia Stokoe regresa de Europa luego de su formación dentro de la línea de *Free Dance* desarrollada por la escuela de Laban, manifestando su preocupación por la ausencia de alternativas en esta categoría artística de nuestro país en relación a los nuevos contextos, razón por la cual decide crear la Expresión Corporal como una *nueva concepción de la danza*. Delinea entonces una serie de contenidos, metodologías y áreas que la definen y caracterizan, junto con la necesidad de seguir explorando en diversos campos. “Sobre esto hay todavía mucho para ser experimentado, sobre técnicas de creación colectiva por ejemplo. (...) La danza

primordialmente es un arte propioceptivo, y en ese sentido no se ve, se percibe.” (Stokoe, 1987)

Estos dos aspectos, la creación colectiva y la danza como arte propioceptivo, resultan dos aportes fundamentales de la Expresión Corporal dentro de los nuevos contextos. Así, desde esos orígenes y a partir de esas consideraciones, va ganando espacios y reconocimiento a partir de su capacidad para sintetizar y relacionar diversos abordajes del cuerpo y el movimiento, tanto en los planos empíricos como en los teóricos. El desarrollo de la *Sensopercepción* como técnica que la distingue, la importancia de la improvisación como un medio de explorar el movimiento desde la espontaneidad, los criterios de un abordaje kinético sin parámetros externos, cuerpos que ya no se ajustan a cánones predeterminados, una perspectiva de la composición mucho más amplia que tiene como resultado la creación de trabajos desafiantes de las convenciones escénicas y, particularmente, una *Ética de la Estética*, que relaciona de manera dinámica el arte, la salud y la educación como áreas constituyentes e interrelacionadas propias de esta práctica. El novedoso panorama expuesto abre una multiplicidad de posibilidades creativas, pero además un marco más complejo a la hora de generar prácticas y pensamientos artísticos. Asimismo, en las mismas coordenadas temporales y también en los Estados Unidos, la *Danza Movimiento Terapia* surge y se constituye en un campo profesional distinguiéndose por la utilización de la danza y el movimiento en relación al bienestar y al proceso terapéutico. De este modo, las bailarinas pioneras de esta disciplina comienzan a vincularse de distintas maneras y con diferentes roles en el área de la salud. Se plantean la necesidad de entender el movimiento como una forma de expresar y elaborar emociones, conflictos, deseos, temores y otros aspectos de la naturaleza humana, desarrollando una práctica que permita dar lugar y significado a los sentimientos y vivencias, tanto en lo particular como en las experiencias grupales. Comienza de este modo el cuerpo a ser concebido como un instrumento expresivo, valorando el rol de la comunicación no verbal y el gesto espontáneo en el campo vincular y desvinculando a la danza de fines meramente estéticos. La *Danza Movimiento Terapia*, si bien es promotora de salud, busca a la vez el tratamiento de la enfermedad, interviniendo desde el cuerpo y el movimiento, entendido como expresión de sentimientos y emociones, para la facilitación de cambios. En esta línea, podemos considerar la perspectiva de la Asociación Americana de *Danza Movimiento Terapia*, que la define como “La utilización planificada de cualquier aspecto de la danza con el propósito de contribuir a la integración psíquica y física del individuo”. La premisa básica es que al considerar la inseparable relación cuerpo y mente, cualquier cambio en la conducta del cuerpo a partir del movimiento produce su respectivo impacto y transformación a nivel psíquico. De este modo, se estimula el camino para que los individuos recuperen un sentimiento de completud en un ambiente facilitador. El uso de la danza como una forma de comunicar es inherente a la condición humana aparece en todo tipo de rituales vinculados a la vida cotidiana desde los orígenes de la humanidad, propiciando la integración de la persona consigo misma y los individuos con la sociedad,

fortaleciendo así su pertenencia y acción cotidiana en la comunidad. La *Danza Movimiento Terapia* surge de las experiencias, la exploración continua, la capacidad de improvisación y el constante impulso creador de sus pioneras, quienes pertenecían al emergente mundo de las nuevas concepciones de la *Danza Contemporánea*. Posteriormente esta práctica comienza a ser conceptualizada, con su consecuente y necesaria elaboración teórica. Se trata de una disciplina relativamente joven, en permanente expansión y profundización, siendo la teoría y la práctica influenciadas recíprocamente. Se enriquece a partir de nuevos actores de los saberes y antecedentes provenientes de las artes del movimiento y de la psicología en sus diversas escuelas, así como también de la antropología, las neurociencias y otras especialidades vinculadas, indagando en la necesaria, múltiple y compleja articulación interdisciplinaria que esta complejidad implica.

En síntesis, podemos afirmar que la *Danza Movimiento Terapia* se trata del “(...) movimiento sentido y los sentidos del movimiento.” (Fischman, 2008) Como vemos, tanto la *Expresión Corporal* como la *Danza Movimiento Terapia* contemplan en sus respectivas especificidades los aportes de una serie de prácticas y teorías vinculadas a las nuevas concepciones corporales y comparten al respecto, variables espacio-temporales y la capacidad para integrar diversos saberes provenientes de distintas disciplinas y conocimientos. Ante este panorama, podemos afirmar que ambas comparten muchos principios y abordajes en común, como la propiocepción, la relación entre danza y salud, la ausencia de cánones corporales y códigos prefijados de movimiento, la importancia del gesto espontáneo y la improvisación, los aspectos lúdicos, estimulación de la imaginación y la importancia del proceso de creatividad y bienestar, la búsqueda de ambientes propicios, entre otros. Sin embargo, tomando como referencia las áreas, técnicas, marco teórico y principios de la *Expresión Corporal*, se distinguen tres ejes básicos de la *Danza Movimiento Terapia* que no han sido integrados de manera explícita y sistematizada a esta nueva concepción de la danza, especialmente a los contenidos dentro de los programas en el ámbito académico universitario: *el Movimiento Auténtico, la Empatía Kinestésica y la Resonancia Somática*, todos elementos también con un desarrollo significativo en nuestro país. Poniendo foco en las nuevas nociones de cuerpo, las posibilidades múltiples de nuestro contexto y el abordaje ético y grupal a través de búsquedas más espontáneas en el área del movimiento, existen posibilidades para encontrar modos de integración de dichos elementos de la *Danza Movimiento Terapia* a la *Expresión Corporal* cumpliendo los logros en la enseñanza y aprendizaje, específicamente al proceso creativo grupal en la *Improvisación y Composición Coreográfica* como asignatura en el ámbito académico, de la carrera de grado *Licenciatura en Composición Coreográfica* del Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes, que se dicta en nuestro país.

2. Pregunta

¿Cuáles son los resultados en la calidad de los logros de aprendizaje al integrar el *Movimiento Auténtico*, la

Empatía Kinestésica y la Resonancia Somática, como elementos abordados desde la Danza Movimiento Terapia, al proceso grupal en la asignatura Improvisación y Composición Coreográfica en Expresión Corporal dentro de la formación de grado?

3. Relevancia

a. Teórica: Los resultados de esta investigación permitirían la incorporación de aspectos teóricos y conceptos desde los abordajes vinculados a los elementos Movimiento Auténtico, Empatía Kinestésica y Resonancia Somática, como contenidos de enseñanza al amplio corpus respectivo con el que cuenta la Expresión Corporal, siendo necesario para esto la articulación con los contenidos existentes que la conforman y propiciando, en consecuencia, la renovación y actualización de su marco teórico para integrar estos saberes a su campo y especificidad. En esta aproximación a algunos vínculos tensionales entre ambas especificidades que abran las posibilidades a enriquecedoras alianzas, se pone foco en las características múltiples y complejas de nuestro contexto posmoderno, las nuevas concepciones corporales y el abordaje ético a través de búsquedas más espontáneas en el área del movimiento. Asimismo, se daría cuenta de la capacidad que caracteriza a Danza Movimiento Terapia para el trabajo interdisciplinario, dejando así un antecedente con posibilidades de nuevas exploraciones y profundizaciones en los vínculos e intercambios entre ambas. .

b. Práctica: Los beneficios resultarían principalmente dos. Por un lado, se buscaría encontrar modos y estrategias en el abordaje del proceso creativo grupal para incorporar los elementos citados, con sus consecuentes logros en el aprendizaje durante el desarrollo de la Improvisación y la Composición en Expresión Corporal. Por el otro, se podrían ampliar las posibilidades de ambas especificidades y estimular los vínculos e intercambios entre ellas.

c. Social: Se fortalecería en los estudiantes la relación entre movimiento, educación y salud, brindando posibilidades de bienestar corporal y psíquico que promueve la Danza Movimiento Terapia dentro del exigente y estresante ámbito académico. Asimismo, se abrirían nuevas posibilidades creativas durante los procesos grupales en este campo. De este modo, a través de los proyectos de extensión de la universidad a la comunidad y del rol de los futuros graduados en ella, se brindarían también posibilidades de acceso a la sociedad en su conjunto para disfrutar de estos beneficios y saberes.

Hipótesis

Se espera encontrar que en la calidad que adquieren se cumplan logros en el aprendizaje al integrar como contenidos de enseñanza los elementos Movimiento Auténtico, Empatía Kinestésica y Resonancia Somática, abordados desde la Danza Movimiento Terapia, durante el proceso grupal de los estudiantes en la formación de grado de la asignatura Improvisación y Composición Coreográfica en Expresión Corporal, dictada en el marco cuatrimestral del Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes.

Objetivos

1. Generales: Describir la calidad de los logros de aprendizaje, dentro de la cursada cuatrimestral de la asignatura Improvisación y Composición Coreográfica en Expresión Corporal en la formación de grado DAM UNA, al integrar como contenidos de enseñanza el Movimiento Auténtico, la Empatía Kinestésica y la Resonancia Somática, según el abordaje de la Danza Movimiento Terapia, al proceso creativo grupal.

2. Específicos:

a. Identificar los contenidos, marco teórico y estrategias de implementación de los elementos Movimiento Auténtico, Empatía Kinestésica y Resonancia Somática, según el abordaje de la Danza Movimiento Terapia, en la cursada cuatrimestral de Improvisación y Composición Coreográfica en Expresión Corporal DAM UNA, en relación al enriquecimiento del programa de la asignatura en cuestión.

b. Comparar los resultados del proceso de aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos del programa respectivos con y sin la utilización de los elementos nombrados.

Marco Teórico

Conceptos (ordenados alfabéticamente): Enumero aquí las definiciones que considero más adecuadas para los conceptos abordados, como punto de partida para desarrollar conclusiones posteriores en referencia a las fuentes durante las próximas instancias de la investigación.

- Danza Movimiento Terapia: La Danza Movimiento Terapia o DMT ® es una de las modalidades dentro de las Terapias Artístico Creativas, y se define como: El uso psicoterapéutico del movimiento dentro de un proceso que persigue la integración psicofísica (cuerpo-mente) del individuo. Se caracteriza por el uso que hace del medio y proceso artístico (en este caso la danza y el movimiento) para ayudar a solventar los conflictos emocionales o psicológicos de las personas. Danza Movimiento Terapia parte de la siguiente premisa básica: todo movimiento corporal puede llevar a su vez a cambios en la psyche, promoviendo la salud y el crecimiento personal. Basada en la conexión cuerpo-mente, trabaja con el movimiento y la emoción, el cuerpo y su propio lenguaje. La Danza Movimiento Terapia se fundamenta en: A. La investigación sobre la comunicación no verbal. B. La psicología del desarrollo humano. C. Los diferentes sistemas del análisis del movimiento. (Asociación Danza Movimiento Terapia Española, 2012)

- Empatía Kinestésica: La empatía kinestésica, concepto implementado en la práctica y descrito en la literatura, es considerado como una de las mayores contribuciones de la DMT al campo de la psicoterapia (Levy, 1992). Este constructo condensa un enfoque de la dinámica de la relación terapéutica en los abordajes que incluyen la comunicación no verbal, el movimiento corporal y la danza. Se trata de procesos que tienen como objetivo la ampliación del self entendido como una entidad compleja biopsicosocial. (...) La empatía es la capacidad de una persona de comprender a otra. El intento de vivenciar la vida interior ajena. Implica saber qué siente el otro, conocer su situación y accionar en consecuencia. Surge del encuentro de elementos comunes a la experiencia de empatizador y empatizante, para luego reconocer y tolerar las diferencias. (Fishman, 2008)

- **Expresión Corporal:** Por ello, y dado que yo trabajo en la corriente Expresión Corporal que sí la considera como danza (aquella que desarrolla las características personales y por eso accesibles y dentro del alcance de cada ser humano), creo importante volver a aclarar esta concepción. Ya que esta será 'su' Danza, la que la persona puede manejar. La danza pensada como un producto único, la poesía corporal de cada individuo. (Stokoe, 1987)

- **Grupo:** Según Pichon el grupo posibilita la emergencia de fantasías como resultado del encuentro con los otros, con el encuadre y con la tarea. En relación a esto afirma: "La estructura interaccional del grupo no sólo permite sino que estimula la emergencia de fantasías inconscientes". El factor facilitador por el cual se produce este incremento del fantasear puede ubicarse en la existencia de un común denominador entre las fantasías y el grupo. El grupo es un espacio dramático que Pichon denomina mundo o grupo interno. Lo define como 'una crónica interior de la realidad exterior'. No es fiel ni textual respecto de la realidad exterior; más bien la realidad la vamos a interpretar e interiorizar de acuerdo al sentido que le demos en ese mundo interno que también tiene su propia historia y que se va estructurando a partir de las primeras experiencias infantiles de satisfacción con los primeros personajes. El grupo sería, según esta mirada, la mejor pantalla porque coincide con esta articulación dramática. Es decir, el grupo es una estructura dramática que va a configurar escenas y por medio del encuadre se buscará decodificar esta fantasmización provocada. Según Anzieu, "Los integrantes de un grupo están en él de la misma manera como se ingresa en un sueño". ¿Qué hacemos al replegarnos en el dormir? Nos distanciamos de la realidad, nos concentramos en nosotros. Del mismo modo, cuando entramos en un grupo, necesitamos apartarnos de la realidad concentrándonos en el espacio grupal. En el sueño se encienden nuestras fantasías; la realidad retorna pero transformada. Ocurre lo mismo en el grupo: entramos al grupo y dejamos fuera la realidad; nos apartamos de esta para reencontrarnos en nuestro espacio grupal con otra realidad diferente. Asimismo, en el grupo las fantasías también pueden revestir el matiz de realización de deseos. (Estudio del psicoanálisis y psicología, 2017)

- **Improvisación y Composición Coreográfica:** Asignatura de la Licenciatura en composición coreográfica con mención en Expresión Corporal, perteneciente al Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes. Consta de tres niveles: I, II y III, de carácter cuatrimestral cada uno y es necesario tener aprobados tres niveles de Expresión Corporal para poder cursarla. En la misma se abordan en profundidad dos de las tres técnicas de esta concepción de la danza: Improvisación y Composición (la restante, no contemplada en esta investigación, es Sensopercepción).

a. Improvisación: Improvisar significa hacer algo de pronto, sin preparación, pero es un acto voluntario que parte de cada uno, que aparece espontáneamente, es un estado de producción no registrado; este acto voluntario es completamente libre, no sujeto a pautas preestablecidas. Pareciera que es contradictorio lo espontáneo de lo voluntario, sin embargo,

debemos estar 'voluntariamente predispuestos' a improvisar. (...) Improvisación es sinónimo de espontaneidad, es ese hacer voluntario en el que se pierde el límite entre lo consciente y lo inconsciente; sale, se manifiesta, se libera, es el libre surgimiento de la espontaneidad. Es dejar actuar a la imaginación, a la fantasía y a la intuición. La intuición ampliará nuestras capacidades incorporando opciones, alternativas y posibilidades; asimismo ayudará a la captación vital de uno mismo y del entorno. Si hablamos de creación espontánea no nos referimos a la aparición de estructuras vacías de contenido, sino a la integración de forma y contenido.

b. Composición: Para definir el término debemos remitirnos a la palabra 'componer', del latín *compōnere*: 'cum' (con) y 'pōnere' (poner); esto significa poner con cierto modo y orden, organizar, estructurar, contextualizar, unir. Esta estructuración, al igual que en la improvisación, surge de la disposición lógica y sensible de los elementos registrados y percibidos, pero ya no de una manera espontánea, sino orientada a una organización más racional. Al componer se tiene en cuenta la selección y también la transformación de los elementos de la naturaleza que forman parte de la realidad. (Grondona y Díaz, 1999)

- **Movimiento Auténtico:**

La forma denominada Movimiento Auténtico posibilita la reconexión de cada ser con su mundo interior de imágenes, emociones, sensaciones, dando lugar al emerger tanto de aspectos negados y desconocidos de una misma como de un potencial y fuerza creadora aún no manifestadas. Esta reconexión facilita la apertura a un nuevo estado del ser caracterizado por una relación más armónica entre las diversas partes, armonía que no es estática y que fluye desde la percepción directa de la unión inicial entre cuerpo y psique, consciente e inconsciente, una misma y el universo. Movimiento Auténtico fue creado inicialmente por Mary Whitehouse – bailarina, docente y pionera en danza/movimiento terapia –, quien integró sus conocimientos relativos al cuerpo y al movimiento con principios de la psicología analítica de Carl G. Jung. (...) Whitehouse (1963) expresa que 'seguir la sensación interior, permitiendo que el impulso tome forma en la acción física es imaginación activa en movimiento, así como seguir la imagen visual es imaginación activa en fantasía'. Whitehouse focalizó su trabajo en la exploración de la experiencia interna de cada individuo, su interés residía en descubrir y comprender aquello que mueve a la persona desde adentro. Movimiento Auténtico puede definirse también a través de la relación entre una persona en movimiento y una persona mirando este movimiento. La naturaleza particular de la relación entre estos dos individuos -ser en movimiento y testigo- crea un espacio de seguridad y contención para que material del inconsciente pueda emerger a la conciencia. (Fleischer, 2017)

- Proceso Creativo:

Consideremos al proceso creativo con el motor generador de nuestro quehacer en Expresión Corporal; es sin duda el eje desde donde se sustenta y vivifica nuestra actividad. Es entonces que si aceptamos este concepto, consideramos los acontecimientos y sus relaciones como dinámicos, en constante devenir, siempre cambiantes y continuos. Esto significa que el 'proceso' carece de principio, fin, y no es una escuela fija de acontecimientos, no es estático, no se detiene; se halla en constante movimiento. Los elementos o componentes del proceso 'interaccionan', es decir que cada uno de ellos modifica e influye sobre los demás. (...) De esta manera, el proceso creativo sigue un ritmo circular. Pasa de la 'tensión' inicial en la etapa de preparación a la 'relajación' del segundo momento de incubación y de allí a la 'ocurrencia' en la etapa de inspiración para recomenzar con una nueva 'tensión' en la última etapa de verificación. (Grondona y Díaz, 1999)

- Resonancia Somática:

Cuando el bebé tiene más o menos 9 meses, la madre empieza a agregar una nueva dimensión a su conducta imitativa, una dimensión que parece coordinada con el nuevo status del infante como compañero potencialmente intersubjetivo (aparentemente las madres registras este cambio desde la intuición). Denominamos a esta nueva conducta, que va más allá de la imitación, *entonamiento de los afectos o entonamiento afectivo*. (...) El entonamiento del afecto comparte con la empatía el proceso inicial de resolución emocional, pero hace algo diferente con ella. El entonamiento toma la experiencia de la resonancia emocional y automáticamente la refunde en otra forma de expresión. La empatía involucra la mediación de procesos cognitivos. El entonamiento no necesita encaminarse hacia un conocimiento o respuesta empática. El entonamiento es, por derecho propio, una forma distinta de transacción afectiva. (Stern, 2006)

Metodología

1. Tipo de diseño

Cuali y cuantitativo

2. Universo y Muestra

2.1. Universo:

Grupos de estudiantes que cursan de manera regular la asignatura cuatrimestral Improvisación y Composición Coreográfica en Expresión Corporal, pertenecientes a la carrera de grado de la Licenciatura en Composición Coreográfica con mención en Expresión Corporal en el Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes.

2.2. Muestra:

Dos grupos de estudiantes que cursan de manera regular la asignatura cuatrimestral Improvisación y Composición Coreográfica en Expresión Corporal, ambos en su nivel I, pertenecientes a la carrera de grado de la Licen-

ciatura en Composición Coreográfica con mención en Expresión Corporal en el departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes.

a. Tipo: No probabilística

b. Subtipo: Intencional

c. Procedimiento: Para seleccionar los grupos se toma en cuenta que ambos sean del mismo nivel de la asignatura, que posee tres en la grilla de la formación académica: I, II y III. La cátedra (concurada por cargo) de la que formo parte, actualmente dicta los niveles I y II, de los cuales se elige el primero, dictado durante el segundo cuatrimestre de cada año, para que los estudiantes no tengan antecedentes en este marco de la utilización de los elementos de la Danza Movimiento Terapia utilizados en cuestión.

d. Número muestral: 2

e. Criterios:

- Inclusión: Todos los estudiantes regulares de la muestra

3. Matrices de datos

a. Unidades de análisis:

Cada uno de los grupos de estudiantes que cursan de manera regular la asignatura cuatrimestral Improvisación y Composición Coreográfica en Expresión Corporal, ambos en su nivel I, pertenecientes a la carrera de grado de la Licenciatura en Composición Coreográfica con mención en Expresión Corporal en el departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes. Serán dos unidades de análisis:

i. Segundo cuatrimestre del 2019: Sin la integración de los elementos de Danza Movimiento Terapia (Movimiento Auténtico, Empatía Kinestésica y Resonancia Somática).

ii. Segundo cuatrimestre del 2020 Con la integración de los elementos de Danza Movimiento Terapia (Movimiento Auténtico, Empatía Kinestésica y Resonancia Somática) como contenidos de la asignatura.

b. Aspectos pendientes a desarrollar para el avance de la investigación:

Quedan por definir durante los próximos pasos de este proyecto de tesis las siguientes categorías metodológicas: Variables, escalas de valores, indicadores, fuentes de instrumentos, plan de análisis y cronograma de actividades.

In-conclusión

Al momento, esta alianza entre elementos de la Danza Movimiento Terapia y la Expresión Corporal dentro del ámbito académico universitario, tal como la he presentado, constituye un interés y certeza personales que, a través de mi experiencia articulando estos contenidos como docente en la formación de grado de la asignatura y carrera mencionadas, ha producido resultados cuya calidad es innegable, especialmente en lo que refiere al proceso creativo grupal, los resultados estéticos de las composiciones y el bienestar general del estudiantado. La investigación, una vez concluida, buscará validar la propuesta y dejar sentadas bases para seguir profundizando y/o ampliando conocimientos en la temática. Por lo pronto, tal como lo he adelantado, rescato el valor de compartir el proyecto en su carácter inconcluso al momento, para incorporar todas las posibilidades que pueden surgir de su relación con la sociedad.

Referencias bibliográficas:

- Asociación Danza Movimiento Terapia Española* (2012) ¿Qué es la DMT? Artículo en la página web: <http://www.danzamovimientoterapia.com/index.php/sample-sites/que-es-dmt>
- Banes, Sally (1987) *Tercicore en zapatillas. La danza posmoderna*. Wesleyan University Press, Connecticut. Traducción: María Gigena
- Bottinelli, María Marcela (2007) *La producción de conocimientos y las publicaciones científicas en la práctica profesional. Reflexiones metodológicas sobre la producción de artículos científicos*. Argentina. Ediciones de la UNLA, Departamento de Humanidades y Artes. Cuadernos de Trabajo del Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Científicas. Número 6. Epistemología y Metodología. Diciembre del 2007
- Bottinelli, María Marcela (2012) *Entre la reproducción y la creación: los procesos de modelización del objeto. Artículo en El Poder y la Vida*. Modulaciones Epistemológicas (Editora Esther Díaz). Argentina. Ediciones de la UNLA
- Estudio del psicoanálisis y psicología*. Artículo Pichon Riviere. Dinámica grupal, fantasías inconscientes. Página web: <http://psicopsi.com/PICHON-R-Dinamica-grupal-fantasias-inconscientes>
- Fishman, Diana (2008) *Artículo Relación Terapéutica y empatía kinestésica, en La vida es Danza* (coordinadores Hilda Wengrover y Sharon Chaiklin). Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Fleischer, Karin (2000) *Movimiento Auténtico. Una forma de DMT*. Texto publicado en la edición N° 42 de Kiné, la revista de lo corporal, Junio-Julio del 2000.
- Gronzona, Leticia y Díaz, Norberto (1999) *Expresión corporal. Su enfoque didáctico*. Argentina. Editado por Leticia M. Gronzona y Norberto J. Díaz
- Morin, Edgar (2009) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Ramsay, Burt. (2006) *Judson Dance Theater. Performative traces*. Routledge, London and Nueva York. Traducción: Susana Tambutti.
- Stern, Daniel (2016) *El sentido del sí mismo subjetivo. Apuntes de cátedra pertenecientes al seminario de posgrado Fundamentos de la DMT para niños DAM UNA dictada en el año 2016*
- Samaja, Juan (1996) *Epistemología y Metodología. Capítulo I: El proceso de investigación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial EUDEBA
- Samaja, Juan (2003) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Parte IV: El análisis del proceso de investigación. Buenos Aires, Argentina. Editorial EUDEBA
- Stokoe, Patricia (1987) *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Argentina. Editorial Hvmnitas

Abstract: The present work proposes the integration of the Authentic Movement, the Kinesthetic Empathy and the Somatic Resonance, three elements incorporated by the Dance Movement Therapy to its practical and theoretical baggage, to the group creative process and the learning of the improvisation and choreographic composition in Corporal Expression within of the university environment.

Keywords: Dance Movement Therapy - body expression - improvisation and choreographic composition - creative process - group - authentic movement - kinesthetic empathy - somatic resonance

Resumo: O presente trabalho propõe a integração do Movimento Autêntico, a Empatia Kinestésica e a Ressonância Somática, três elementos incorporados por Dança Movimento Terapia a sua bagagem prática e teórica, ao processo criativo de grupo e a aprendizagem da improvisação e composição coreográfica em Expressão Corporal dentro do âmbito universitário.

Palavras chave: Terapia do Movimento da Dança - expressão corporal - improvisação e composição coreográfica - processo criativo - grupo - movimento autêntico - empatia cinestésica - ressonância somática

(*) **Roberto Ariel Tamburrini**. Licenciado en Composición Coreográfica con mención en Expresión Corporal y cuenta con la maestría en Danza Movimiento Terapia por el Departamento de Artes del Movimiento de la Universidad Nacional de las Artes (Tesis en curso)

El unipersonal: estrategia didáctica para la enseñanza del teatro en el aula

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Jhonnathan Josseph Velásquez Serrano (*)

Resumen: Este paper se desarrolla para la enseñanza de contenidos axiológicos y teatrales en diferentes escenarios educativos, y que contribuyan a la construcción del conocimiento y la sensibilización desde la experiencia estética teatral.

Palabras clave: Didáctica – experiencia - rol docente – teatro - unipersonal

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 87]

Introducción

¿Cuál es la función social y educativa del teatro en el aula? ¿Cuál es el rol del docente en artes escénicas, en función de su ejercicio como educador en los diferentes contextos educativos? ¿Qué enseñar desde el teatro y cómo? Difícilmente estas preguntas hallen solución en unas cuantas cuartillas, sin embargo, serán el eje principal que atravesará el desarrollo de este escrito.

La enseñanza de las artes escénicas como campo del conocimiento para el desarrollo afectivo y cognoscitivo humano, es una importante labor que, como docentes en formación desde la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, asumimos como proyecto investigativo, lo que implica estar en constante indagación acerca de nuestras propias prácticas pedagógicas, conocer diferentes contextos, referenciar autores y experiencias sobre la educación artística y sobre todo proponer hipótesis, que no sólo generen conocimiento, sino que potencie nuestro quehacer en los diferentes escenarios educativos.

De ese modo, esta ponencia tiene como objetivo exponer la indagación en desarrollo acerca de una estrategia didáctica para la enseñanza del teatro en el aula, que surge como consecuencia de una serie de cuestionamientos, ya mencionados líneas atrás, entre los profesores tutores y nosotros como profesores de artes escénicas en formación, a propósito del proceso de la práctica pedagógica que se desarrolla en el colegio Roberto Velandia, ubicado en el municipio de Mosquera, en el departamento de Cundinamarca, Colombia. Dicha indagación partió por la pregunta sobre la didáctica: ¿Cómo enseñar los contenidos disciplinares del teatro y a la vez los contenidos de orden axiológico de acuerdo a las diferentes necesidades educativas?

Esta pregunta adquiere un sentido particular en la medida que algo sí tenemos claro, y es que nuestro objetivo en el aula no es formar pequeños actores o saltimbanquis de la escena, de manera que es un despropósito reproducir las metodologías de la academia, sino por el contrario lograr transponer esos conocimientos para ser enseñados en el aula de clase y a su vez que signifiquen en la formación axiológica del estudiante, en la medida en que el teatro pueda aportar en su construcción subjetiva de mundo, en desarrollar aptitudes comunicativas, en adoptar posturas críticas de acuerdo a su propia lectura de contexto, en reconocer y auto empoderar el cuerpo, y sobre todo en comprender que las sociedades están conformadas desde la diferencia, y en ese sentido que es posible vivir en el respeto y la diversidad.

Así pues, en el marco de nuestro modelo de práctica pedagógica, llamado modelo en alternancia, a partir de la teoría de las situaciones didácticas del investigador francés Guy Brousseau (2007), de las metodologías clínicas de René Rickernmann y de la propia producción intelectual del programa, llamado en alternancia porque es un modelo que le permite al estudiante alternar entre los espacios universitarios y los espacios educativos, así como lograr mayor interacción con los formadores (profesores universitarios) los formadores de terrero (profesores escolares) y alternar con sus pares académicos desde los roles de observadores y docentes en formación para generar espacios de análisis y reflexión sobre la práctica.

Como consecuencia de estas interacciones y reflexiones surge la necesidad de fortalecer tres aspectos importantes en el aula de clase: movilizar referentes culturales, producir empatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar experiencias estéticas.

A partir de estas necesidades y alrededor de la pregunta por los contenidos axiológicos y disciplinares, se acoge el unipersonal como formato teatral que es adaptada al campo educativo, donde el docente en formación asume también el rol de actor, dramaturgo y director, y logra que suceda el teatro en el aula de clase con los estudiantes.

En ese sentido, el sustento teórico de esta indagación se empieza a consolidar desde las prácticas en el aula y en la compilación de reflexiones que han llevado a establecer las categorías que a continuación se desarrollarán:

El docente: un mediador cultural.

Definir cuál es el rol del docente en artes escénicas implica entender no solo sus prácticas en el aula sino sus dimensiones éticas, estéticas y políticas, que a su vez lo van formando paulatinamente hacia una concepción del acto educativo propia, sin embargo estas dimensiones, a priori, se fortalecen en la interacción con otras posturas, en el diálogo con diferentes experiencias, donde el conocimiento, como lo postula el socio-constructivismo es una construcción en colectivo que lo lleva a potenciar lo que se conoce como la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1989). De esa manera el rol del docente está en permanente cambio e investigación sobre su propio hacer pedagógico.

Por otro lado, un vacío encontrado en la práctica pedagógica del teatro en el aula escolar, es la desarticulación del profesor como ejecutor de la práctica teatral con su rol docente, es decir, el profesor de teatro no se apoya en las diferentes técnicas propias de la representación para la enseñanza, sino las delega a los estudiantes, y pareciera reservarse para el lugar particular de la escena y allí representar. En esa medida, la presente propuesta tiene como propósito, lograr consolidar una estrategia didáctica desde el unipersonal, para que el profesor de teatro lleve el teatro al aula con su cuerpo, su voz y su técnica de representación y no sólo represente, sino que medie el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que de esa manera logre generar experiencias de orden estético y que signifiquen para la formación en diferentes habilidades y competencias desde el teatro para los estudiantes. Para efectos de esta indagación, se ha logrado discernir que, como parte fundamental del ejercicio del docente en arte escénicas, está la movilización en el aula de referentes u objetos culturales del arte teatral y de la literatura universal, convirtiéndolo de esa manera en un mediador cultural, lo que corresponde a encontrar las didácticas pertinentes para lograr efectiva esa mediación surgiendo nuevamente la pregunta por el qué y cómo enseñar desde el teatro.

El *unipersonal didáctico* es una situación de representación que articula los conocimientos disciplinares del docente, para ser dispuesto como estrategia para la enseñanza de contenidos del teatro, como la caracterización del personaje, la puesta en escena, el entrenamiento vocal y corporal, habilidades expresivas y comunicativas, la máscara, el gesto y contenidos axiológicos como la

educación emocional, cuidado de sí mismo, reconocimiento de la otredad, empoderamiento de proyectos de vida, toma de decisiones, trabajo en equipo etc.

Ahora bien, es importante ahondar brevemente en el concepto de unipersonal, ya que se tiende a confundir con otras situaciones de la representación como el aparte, el monólogo y el soliloquio. Para definir el concepto de unipersonal, la autora Nerina Dip (2010), expone que “el unipersonal es un formato escénico empleado desde los orígenes de la historia y hasta en períodos anteriores a esta, y que se trata de un acto expresivo individual que nace de la separación de lo colectivo” (p.50). De manera que como acto expresivo individual, adaptado para el campo educativo, será luego compartido en el convivio. El unipersonal, diferente al aparte, el monólogo y el soliloquio, no está sujeto a los discursos poéticos del dramaturgo ni a las ideas estéticas del director, sino es el actor quien habla por sí mismo en la representación de una historia.

Así pues, la propuesta invita a que el docente de teatro acoja el unipersonal como un objeto cultural que medie el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo sus conocimientos teatrales y objetivos pedagógicos.

La re significación del aula como experiencia.

En la exploración de esta estrategia se ha identificado que cuando entra el docente al aula de clase caracterizado y representando una historia, la disposición de los estudiantes cambia en relación con el interés y atención al de las clases ordinarias, es decir, al romper con la cotidianidad escolar se abre el espacio para una mayor interacción entre el docente y el estudiante, permitiendo un acercamiento que privilegia la clase de teatro como un lugar de aprendizaje y de juego.

Al encadenar el juego y el aprendizaje en clase desde la estrategia didáctica del unipersonal, se está propiciando el aula como un lugar de experiencias desde lo artístico donde el estudiante asume su rol como un ser creativo, participativo y sobre todo que se apropia de su proceso educativo. Así pues, es el estudiante quien es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo hace no sólo desde la razón sino integrando el cuerpo, las emociones, las sensaciones y la imaginación.

Es importante entender que no se puede desligar la clase con el Unipersonal, porque en efecto la una contiene a la otra, pero además se complementan en la medida que esta estrategia decididamente pretende re significar el sentido de la clase, del lugar del tedio al asombro, y consecuentemente también se lo propone al docente, para que potencie sus habilidades y conocimientos desde el teatro en el aula. Este es uno de los aportes más importantes en la indagación de esta estrategia, ya que el rol docente que asumimos busca romper los paradigmas, a veces anacrónicos, que suceden en el aula con alumnos con intereses, ideas, necesidades y gustos totalmente diferentes y alejados de su cotidianidad escolar. Es por eso que el unipersonal no se piensa como una acción separada del aula, sino que la sustenta y la fortalece, creando así unas condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea ampliamente provechoso.

Ver al docente de teatro hacer teatro y con ello querer entablar un diálogo horizontal en la clase, para los estu-

diantes ha resultado muy gratificante al punto de querer conocer más e incluso de practicarlo. Todo aquello también hace parte de la formación de públicos que va implícita en esta propuesta, porque en gran medida muchos de los estudiantes nunca han tenido la oportunidad o el interés de ver o hacer teatro, de manera que conocer este lenguaje expresivo, más allá de una formación propiamente actoral, es un acercamiento a vivir una serie de experiencias desde el arte escénico.

La apreciación y experiencia estética

Conseguir que el estudiante logre percibir a través de los sentidos una creación artística es uno de los propósitos de esta estrategia, ya que es un primer acercamiento que le permite distinguir los elementos, en este caso, propios del teatro y así ampliar sus referentes culturales mediante la experimentación de la apreciación artística, sin embargo, al complejizar este nivel también se propone generar experiencias estéticas en los alumnos como parte de su formación desde el arte.

La experiencia estética, ampliamente abordada, es un concepto que Dewey (1934) plantea por un lado desde la pasividad, es decir desde la contemplación que encausa a enriquecer las percepciones, y por otro desde las relaciones del objeto artístico con el sujeto y aún más en su hacer.

De ese modo escalar el lugar de la apreciación para emprender una serie de acciones que le permitan al estudiante tener experiencias estéticas, es una intencionalidad preferente en el desarrollo de esta estrategia didáctica, en la medida que aporta en lo que se ha expuesto a lo largo de este escrito y es la construcción de subjetividad del estudiante, que significa profundizar en la búsqueda de sentido de acuerdo a su propia percepción de mundo. Que la criatura viviente, como lo denomina Dewey, actúe en conexión con su yo que se ha venido conformado de acuerdo a unas experiencias vividas.

El encuentro de lo artístico en el aula como experiencia es una propuesta que implica estar en constante desarrollo de las didácticas propias del docente y en pensar el aula de clase como un lugar de importantes acontecimientos provocados por el docente en la formación.

Fases para la elaboración del Unipersonal Didáctico

Ahora bien, ¿Cómo articular la técnica del Unipersonal con el proceso de enseñanza-aprendizaje? Para ello, a lo largo de la exploración de esta estrategia didáctica, se han definido las siguientes fases, no a modo de cartilla prescriptiva, sino de guía metodológica que nos han permitido acercarnos a la enseñanza contenidos axiológicos y disciplinares desde el unipersonal como estrategia:

- Diagnóstico

Es el primer acercamiento con el contexto escolar, de manera que en conjunto con los directivos de la escuela y el área de orientación o de manera focalizada de acuerdo a las necesidades específicas del contexto educativo, se identifican dificultades de convivencia y aspectos a mejorar, en donde se asumen las dificultades que como docentes se está en capacidad de atender de acuerdo a los conocimientos y experiencia en el campo educativo.

A partir de la identificación de las dificultades o aspectos a mejorar, se establecen una serie de contenidos axiológicos que puedan dar cuenta de lo requerido según las situaciones a trabajar con los alumnos.

El proceso de diagnóstico se ocupa de conocer el contexto e indagar en sus prácticas culturales, artísticas, científicas, deportivas y en general las actividades propias de los alumnos, así como también conocer aspectos como la geografía del lugar, condiciones socioeconómicas y culturales que puedan aportar en la creación del Unipersonal.

- Adaptación y montaje

A partir de las necesidades observadas en el diagnóstico, se determinan los contenidos axiológicos y se selecciona un texto que dé cuenta de esos contenidos para la creación del Unipersonal.

Es importante que el docente de artes escénicas cuente con un amplio acervo cultural que le permita llevar al aula de clase textos desde los clásicos griegos, las narraciones épicas, las comedias medievales, las tragedias isabelinas, los dramas románticos, realistas, existencialistas, las estructuras posmodernas, hasta novelas, cuentos, poesía, narraciones orales, etc.

Además de la selección del texto, en esta fase se establecen los contenidos disciplinares del campo del conocimiento teatral para ser enseñados por medio de la representación del unipersonal.

El proceso de adaptación del texto implica articular los contenidos axiológicos y disciplinares con la historia representada, donde desde la metáfora, los juegos de la escena, los parlamentos y las acciones se logren movilizar los contenidos a enseñar.

El montaje entendido desde la demarcación en el espacio, la partitura de acciones, el uso de objetos y en general los elementos propios de la puesta en escena están definidos según la estética del profesor y la técnica de la representación (circo, máscara, pantomima, dramático, etc.) que, articulado con los procesos anteriores, se vuelve también en parte de la preparación de la clase.

- Clase de Teatro

La representación lejos de ser un fin en sí mismo, es la mediación de la enseñanza en el aula de clase, de manera que la representación del unipersonal no es un momento protagónico del profesor donde revela su virtuosismo ni mucho menos el ejemplo claro de lo que deben realizar después los alumnos, sino el encuentro con una situación de la representación que pretende provocar una serie de reacciones desde el asombro, la apreciación, el interés, el gozo, la escucha, la participación y propiciar un escenario para el aprendizaje.

Incorporar elementos propios de la escena en el aula como vestuario, escenografía, sonidos, e imágenes tiene un significado importante para la clase de teatro en la medida en que se acerca a los estudiantes al universo teatral, donde lo sensible, lo emotivo, cognitivo y corporal convergen para su formación y desarrollo.

La estructura de la clase y la incorporación de la estrategia didáctica, como es debido, la define el docente según lo requieran sus prácticas, siempre y cuando tenga presente el carácter mediador del unipersonal y de ese modo su respectiva continuidad.

- Progresión de contenidos

La práctica de esta estrategia ha evidenciado que la representación del Unipersonal es apenas un primer momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo allí donde se enuncian conceptos y nociones para luego ser desarrollados en profundidad, a lo que se le domina como la progresión de los contenidos y tiene que ver con la interacción de los alumnos con la experiencia de lo representado, su participación y la movilización de aprendizajes desde las acciones que se emprenden a partir de lo que se aprecia.

La progresión de los contenidos implica complejizar gradualmente los aprendizajes del alumno en referencia a los conceptos del teatro y de los valores en su construcción subjetiva para que de esa manera el estudiante también se apropie de la clase de teatro y de su formación en ella.

Esta fase continúa en estado de análisis en la medida que aún hay muchos interrogantes sin resolver y que serían los eslabones principales para la consolidación de esta estrategia didáctica, ya que nos interesa indagar sobre el alcance en el tiempo e impacto que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, también de lo que ocurre en su concepción de teatro, de las reflexiones a las que puedan llegar, de las preguntas que surjan y las motivaciones que se logren generar.

Conclusión

Finalmente, la pertinencia sociocultural de esta indagación se establece desde la interacción de las experiencias previas de los estudiantes con sus preguntas desde lo académico y lo artístico para lograr conjugarlos y ponerlos en juego en la práctica docente que también se cuestiona y está en constante desarrollo.

La movilización de referentes culturales, la re significación de aula como un lugar de experiencias y la generación de experiencias estéticas son la columna vertebral de esta indagación que a través del Unipersonal como estrategia didáctica para la enseñanza del teatro desde lo axiológico y disciplinar le apuesta seguir entendiendo la función social del arte en el aula y en cómo el rol del docente en artes escénicas aporta en ello.

Las reflexiones aquí apuntadas además de exponer el proceso de una indagación también pretenden entrar en diálogo con otras experiencias de la educación desde las artes escénicas en cuanto a sus didácticas y metodologías para enriquecer los procesos propios y de alguna manera también aportar en otros desarrollos de la pedagogía de la educación artística.

Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dewey, J. (1934) [2008]. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- Dip, N. (2010). *Solo en escena*. Buenos Aires: revista virtual, Instituto Nacional de Teatro. Revista virtual.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Abstract: This paper is developed for the teaching of axiological and theatrical contents in different educational scenarios, and that contribute to the construction of knowledge and awareness from the theatrical aesthetic experience.

Keywords: Didactic - experience - teaching role - theater - uni-personal

Resumo: Este paper desenvolve-se para o ensino de conteúdos axiológicos e teatrais em diferentes cenários educativos, e que

contribuam à construção do conhecimento e a sensibilização desde a experiência estética teatral.

Palavras chave: Didático - experiência - papel docente - teatro - unipessoal

^(*) **Jhonnathan Joseph Velásquez Serrano.** Licenciatura en Artes Escénicas. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

La escenografía teatral y los sistemas de producción

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Alicia Beatriz Vera ^(*), Miguel Ángel Nigro ^(**) y Gabriela Carina Sciascia ^(***)

Resumen: La producción escenográfica teatral es un proceso de elaboración que contiene los siguientes pasos: Concepto, Proyecto, Diseño - Materialización, Ejecución-Construcción, Montaje-Circulación. En nuestra actividad profesional y formación académica percibimos una dificultad en la relación entre proyecto, proceso productivo y producto. Se determinan tres etapas: pre-producción, producción y representación, o sea la relación existente entre las particularidades productivas y su resultado. El problema surge como objeto de estudio. Se plantea evaluar y proponer instrumentos específicos orientados a una mayor concordancia en él.

Palabras clave: Escenografía – teatro - producción – proyecto - proceso

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 88]

La escenografía teatral y los sistemas de producción

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus alrededores son considerados un importante polo de producción teatral reconocido a nivel internacional por su cantidad, diversidad y calidad de espectáculos en su cartelera anual. Esta particularidad origina una creciente demanda de interesados en actividades teatrales representada por los espectadores y profesionales que intervienen: actores, autores, directores, escenógrafos, productores, vestuaristas, etc. Esto genera distintas formas de producción orientadas a la concreción del texto espectacular.

La transformación de un texto dramático a texto espectacular, o sea su materialización, es un trabajo en equipo en el que cada profesional, diseñador, realizador técnico y gestor, desarrolla sus capacidades para llevar a cabo la representación teatral.

Dichas áreas están a cargo del escenógrafo, el director y el productor que participan en el proceso creativo.

El objeto final (obra) entra en circulación en un determinado circuito para cumplir su fin último: la comunicación y el intercambio social.

La escenografía, entendida como la creación de estructuras espaciales representativas compuesta por elementos dramáticos, plásticos y técnicos, integra el proceso comunicativo. A partir de la elección del texto dramático se pueden determinar tres etapas de trabajo hasta la concreción de la obra: la pre-producción, la producción y la

representación. Su objetivo es producir obras teatrales organizando, gestionando, administrando y decidiendo eficazmente para conciliar las necesidades de la obra considerando el presupuesto, su factibilidad y respetando los plazos establecidos.

La necesidad de producción es un a-priori teatral, sea a pequeña, mediana o gran escala. Tanto las condiciones artísticas como extra-artísticas se articulan en base a relaciones generales: económicas, físicas, humanas e históricas. Ellas están determinadas dentro del lenguaje de producción teatral o bien se modifican a causa de las condiciones de producción, siendo en algunos casos el objeto estético modificado en un sentido o en su totalidad. Por esta razón, se puede inferir que los procesos productivos de escenografía se dividen en dos variables: La concordancia del concepto y del diseño con el resultado final.

El resultado final no logra ajustarse a las formalidades del procedimiento o se transforma modificado por imprevistos; su resultado puede ser negativo, positivo o superador. Es posible crear un marco investigativo a través de los estudios teóricos disponibles y de la experiencia laboral. Poco se ha estudiado sobre el tema a pesar de existir un amplio campo operativo y proyectivo del lenguaje escenográfico, en este punto se fundamenta la originalidad de la investigación.

¿Qué, por qué y cómo se modificó el diseño a lo largo del proceso?

Mediante esta investigación intentamos demostrar la incidencia de los sistemas productivos en el resultado final de una escenografía teatral a través de las siguientes actividades pertenecientes a la metodología de trabajo:

- Seguimiento de experiencias de producción escenográfica
- Relevamiento de espacios teatrales
- Entrevistas con los responsables del diseño de escenografía y de producciones teatrales
- Búsqueda, selección y adquisición de bibliografía específica
- Asistencia a eventos teatrales propicios

Las actividades se desarrollaron en los tres sistemas de producción existentes:

- Público: La obra teatral es producida en el ámbito de los teatros públicos o estatales, instituciones estatales o financiadas por el Estado. Su objetivo es producir y promover la cultura como servicio público. Las localidades son económicas y las salas tienen gran capacidad de espectadores.
- Privado: Es el tipo de producción regida por empresarios individuales y empresas de espectáculos. El objetivo de este tipo de producción es la rentabilidad económica. La inversión corresponde a un empresario ocasional o independiente.
- Alternativo: Es el tipo de producción a nivel comunitario, universitario, vocacional, aficionado, experimental, de estudio.

Hoy, habiendo concluido el 80 % del trabajo investigativo, comparando los tres modelos de producción, la asimetría en los recursos económicos y en las posibilidades de circulación, podemos sintetizar que la escenografía se encuentra afectada en mayor o menor medida en todos los niveles productivos. La eficacia de la organización y planificación, la dimensión y la comunicación de equipos productivos/artísticos incide en los resultados. Un factor importante es la adaptabilidad del escenógrafo a los distintos modelos de producción presentando diferentes variables estéticas y conceptuales.

Equipo de investigación:

Tutusaus, Florencia. Fertitta, Sebastián. Churquina, Nora. Di Bussolo, Eliana. Biagioni, Julieta Bonessa, Estafanía. Warrant, Florencia

Referencias bibliográficas

- De León, M. (2012) *Producción de espectáculos escénicos*, Buenos Aires, Editorial RGC Libros.
- Schraier, G (2008) *Laboratorio de producción Teatral 1. Técnicas de gestión y producción aplicadas a proyectos alternativos*. Buenos Aires, Editorial Atuel.

Breyer, G. (2008) *La escena presente: teoría y metodología del diseño escenográfico*. Buenos Aires, Primera edición, Ediciones Infinito.

Calmet, H. (2003) *Escenografía. Escenotecnia. Iluminación*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Javier, F. (1998) *El espacio escénico como sistema signifi- ficante*. Buenos Aires, Editorial Leviatán.

Pavis, P. (2003) *Diccionario del teatro, Dramaturgia, es- tética, semiología*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Ubersfeld, A. (2002) *Diccionario de términos claves del análisis teatral, colección Teatrológica*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

El título del presente artículo es el nombre del proyecto de investigación acreditado con el N° 34/0401 en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) del cual somos autores y nos desempeñamos en la Institución como docentes de la Licenciatura en Escenografía.

Abstract: The theatrical stage production is a manufacturing process containing the following steps: Concept, Project Design - Realization, execution-Construction, Filters-circulation. In our professional activity and academic training we perceive a difficulty in the relationship between project, productive process and product. Three stages are determined: pre-production, production and representation, that is, the relationship between the productive particularities and their result. The problem arises as an object of study. It is proposed to evaluate and propose specific instruments aimed at greater concordance in it.

Keywords: Scenography - theater - production - project - process

Resumo: A produção escenográfica teatral é um processo de elaboração que contém os seguintes passos: Conceito, Projecto, Desenho - Materialização, Execução-Construção, Montagem-Circulação. Em nossa actividade profissional e formação académica percebemos uma dificuldade na relação entre projecto, processo produtivo e produto. Determinam-se três etapas: pré-produção, produção e representação, ou seja a relação existente entre as particularidades produtivas e seu resultado. O problema surge como objeto de estudo. Propõe-se avaliar e propor instrumentos específicos orientados a uma maior concordância nele.

Palavras chave: Cenografia - teatro - produção - projeto - processo

(*) **Alicia Beatriz Vera.** Escenógrafa egresada de la Universidad del Salvador.

(**) **Miguel Ángel Nigro.** Escenógrafo egresado de la Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova.

(***) **Gabriela Carina Sciascia.** Arquitecta FADU-UBA. Escenógrafa egresada de la Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova.

La creación de un vestuario teatral sustentable

Fecha de recepción: julio 2018

Fecha de aceptación: septiembre 2018

Versión final: noviembre 2018

Emma Yorio (*)

Resumen: Se investiga la historia y la sociología de la indumentaria desde un enfoque historicista y su vinculación con la escenografía, utilería e iluminación. La relación entre la dirección de escena y la moda sustentable (*upcycling*, reconstrucción)

Palabras clave: Vestuario - moda sustentable – *upcycling* - *reconstruction*

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 91]

Muestro mi recorrido profesional como lo hizo Aristóteles en la Poética, que dividió la narración de toda historia en tres actos:

El principio, mi madre Titina había estudiado corte y confección. Buscaba retazos de tela en las sederías, cosía, y realizaba. También una tía de herencia en mi casa una parva de Revistas Para ti de los años '70 que hojeé desde la niñez hasta hoy. En la adolescencia compraba para vestirme sacos en ferias americanas.

El medio, estudié una carrera de teatro, para mi primera puesta en escena como directora por circunstancias fortuitas terminé diseñando el vestuario con la escenografía que formaba parte de mi equipo creativo. Para hacerlo tomé aspectos de la denominación del signo del atuendo en el espectáculo que hace Tadeuz Kowzan: es la apariencia externa del actor. Es convencional. Tiene matices. Define.

Así de esta manera aborde el diseño de vestuario de la obra *La Loba de Csejthe*: En la primera viñeta del texto la condesa sangrienta de Alejandra Pizarnik, se hace referencia a varios de los colores como el blanco y el negro que van a usarse en la puesta en escena a través de una frase: “Una silenciosa palidez legendaria... De cabellos del color suntuoso de los cuervos”. (1994, p. 373).

En la cuarta viñeta dice: “La sonámbula vestida de blanco” (Pizarnik, 1994, p. 377) de aquí sacamos la idea de usar un camisón largo blanco como imagen de vestuario de la condesa. Y además tomamos del período histórico de Jaime I de Inglaterra (1.603-1.626) que para ambos sexos reinaba la moda del blanco en las sedas. Ella lo utiliza en las escenas que se desarrollan en su alcoba, que son las que tienen un clima más íntimo. En la naturaleza este color nos indica el invierno, con la nieve, y la escarcha. Lo asociamos también con la decrepitud de la belleza de la condesa. Y en la vida nos alude a la feminidad, que es la temática de la obra.

Como ejemplo este fragmento del texto de Pizarnik nos describe la ropa de la condesa:

...Las muñecas están aprisionadas en unos a modo a modo de puños dorados por encima de los cuales se abren las mangas a la húngara de su camisa de lino blanco. Lleva un corpiño largo y en pico, muy ceñido y bordado con hilos de perlas cruzados, y faldas de terciopelo granate sobre los que se extiende la blanchura del delantal de lino, algo arremangado, por un lado, señal de dama de calidad en su país... (1994, p. 20)

En la puesta en escena la condesa vestía una falda larga rasada de color rojo, y el forro de su capa negra también era de raso rojo. Este color nos sugiere en occidente: primero que es el tono de la sangre, que se asocia con el enojo, la pasión, el asesinato, la destrucción, y la tragedia. Es la tonalidad del fuego alude al poder, la energía, y la prisa. Y mediante la asociación de largo tiempo, es también el color de la realeza.

Nos pareció adecuado que el personaje de la bruja Darvulia tenga flores silvestres y hierbas del bosque es su tocado, ya que ella es la señora de ese ámbito. Además, es conveniente ya que el color verde según su psicología es el misterio, está relacionado con los magos, las cosas fantasmagóricas y malsanas.

El vestuario según fragmentos extraídos del texto en prosa *La condesa sangrienta* de Alejandra Pizarnik:

“...La sombría dama...” (1994, p. 376).

“...Sus viejas y horribles sirvientas son figuras silenciosas que traen fuego...” (1994, p. 373) Se nombra este elemento que comunica a las personas, según la psicología del color, agresividad con el tinte rojo que transmite emociones fuertes como la pasión.

“...Rojo atizador en mano... su sangre mana sobre la mujer pálida que la recibe... su vestido blanco ahora es rojo...” (1994, p. 377)

“...Vestida de blanco en su trono la condesa...” (1994, p. 378)

“...La sangre manaba como un geiser y el vestido blanco de la dama nocturna se volvía rojo...” (1994, p. 378)

“...Erzébet, siempre vestida con ricas telas y perfumada con lujosas esencias...” (1994, p. 383)

“...Un cirio ardiente...” (1994, p. 384)

“...Dama vestida de mancebo...” (1994, p. 384)

“...Su total adhesión a la magia negra...” (1994, p. 386)

“...La magia negra de Darvulia se inscribió en el negro silencio de la condesa...” (1994, p. 387)

“...Dorko vertía el rojo y tibio líquido sobre el cuerpo de la condesa que esperaba tan tranquila, tan blanca...” (1994, p. 388)

“...Trocando la tonalidad, empleando sangre azul en vez de roja...” (1994, p. 388)

“...Otras maneras de matar el tiempo consistía en contemplar sus joyas, mirarse en su famoso espejo y cambiarse quince trajes por día...” (1994, p. 389)

“...Su terrible erotismo de piedra, nieve y de murallas...” (1994, p. 389) El elemento nieve.

“...Murieron en la hoguera...” (1994, p. 391) El elemento fuego.
 “...Un vestido blanco que se vuelve rojo...” (1994, p. 391)
 “...Los subsuelos anegados de sangre humana... nadie tiene más sed de tierra, de sangre...” (1994, p. 384)
 “...Un color invariable rige al melancólico: su interior es un espacio de color luto...” (1994, pp. 384 y 385)
 “...Castillo de piedras grises... de hierbas ralas y secas, de bosques con fieras blancas en invierno y oscuras en verano...” (1994, p. 389)
 “...Le aplicaban los atizadores enrojados al fuego...” (1994, p. 378)
 “...Consistía en sumergir a una muchacha en agua fría...” (1994, p. 379)
 “...La sombría dama arrebuja en sus pieles...” (1994, p. 376)
 “...La condesa acaba de pedir agua helada. Ahora la muchacha está desnuda y parada en la nieve. Es de noche. La rodea un círculo de antorchas sostenidas por lacayos...” (1994, p. 376)
 “...Esparcir grandes cantidades de ceniza...” (1994, p. 380)
 “...Las hierbas mágicas...” (1994, p.386)

La novela *La condesa sangrienta* de Valentine Penrose nos brindó más material (sumado al que teníamos del texto de Pizarnik, de las imágenes de la condesa y su época) para definir las vestimentas de los diferentes personajes de la obra.

Fragmentos extraídos de la novela de Valentine Penrose que hacen referencia al vestuario:

“...Así como las viejas sedas de los trajes cuyo tornasol había acompañado sus pasos...” (1996, p. 235)
 “...Como un murciélago vivía en el castillo...negra, sombría...” (1996, p. 231)
 “...Blanca y negra, deslumbrante bajo las luces en medio de sus damas de honor...” (1996, p. 218)
 “...Darvulia le repetía infatigablemente los méritos del rojo manto de sangre, de esa deslumbrante coraza de fuego robada a las vidas...” (1996, p.183)

...Las pieles y las alhajas le salían caras...” “...Había que poder decir que las alhajas procedían de Francia, las sedas de Lyon, los terciopelos de Génova y de Venecia...

...Allí en la Alta Hungría. Aún se agitaba, blanco y rojo, negro, verde... (1996, p.175)

“...Había siempre mucho trabajo con la preparación de las fiestas: telas, encajes...” (1996, p. 149)

“...Una de sus damas de honor se sacaba de la cofia un largo alfiler...” (1996, p.140)

“...Vestidos rojos, vestidos negros y joyas relumbraban al resplandor de las antorchas...” (1996, p. 123)

...Erzsébet Báthory: idéntico vestido granate, idéntica reddecilla alta, idénticas mangas anchas y blancas, fruncidas en las muñecas por delgadas vueltas de oro. Sólo se diferencia el modo en que está enrollada la ancha cinta de perlas, desde el cuello hasta la cintura... (1996, p. 119)

“...Es la dama negra del mundo...” (1996, p. 109)
 “...El traje de la provincia de Míawa le realizaba mejor el talle; se lo ponía cuando estaba en Csethje, pero se probaba más de quince vestidos al día. Pasaba innumerables horas encerrada, con el negro y largo cabello suelto...” (1996, p.104)
 “...Las piedras preciosas son los diamantes, los rubíes, los jacintos y unas turquesas muy anchas que usan tanto los hombres como las damas, como joyeles de airones, hebillas de abrigo o botones labrados...” (1996, p. 45)

...Las condesas... tenían la satisfacción de lucirse con sus más hermosos atavíos y de hacer compras. En Viena podía encontrarse cuanto la moda italiana o francesa estaba en condiciones de enviar hasta allá, objetos de adorno húngaros y joyas. Las piedras preciosas, las pulseras de esmaltes, se encontraban también en Presburgo, donde se importaban incluso las esencias de Oriente y curiosos velos cubiertos de lentejuelas genuinamente turcos. En las sombrías salas de las fortalezas brillaban con frecuencia sedas y oros venidos de los bazares de Constantinopla... (1996, p. 53)

“...Estaba vestida de blanco immaculado, con el vestido rutilante de perlas y en la cabeza su famosa reddecilla, también de perlas. Entre toda la blancura, sólo destacaban sus inmensos ojos negros y ojerosos. Blanca y muda...” (1996, p. 74)

“...Beg (el Señor) Negro...” (1996, p. 58)

...Las nobles damas de Hungría no acostumbraban a maquillarse. Erzsébet se erguía toda de blanco y perlas, muy pálida bajo sus oscuros cabellos. Sus damas de honor se afanaban ajustándole el pesado traje nupcial, ni del todo húngaro, ni del todo oriental, pomposamente extendido y cuyo raso e frunció entre los rombos de hilos de perlas. Otras perlas, muy gruesas y muy alargadas, pendientes y collares, así como la tiesa gola de plata alrededor del cuello de aquel joven ídolo, hacían resaltar la tez mate y la gran mancha oscura de los ojos. Asomando por los puños fruncidos que remataban las amplias mangas, las manos estaban impregnadas de olorosas pomadas. Bajos las ropas, en los lugares más variados, iban cosidos los talismanes... (1996, p. 77)

“...Jó Ilona...bajo su capucha de lana siempre echada sobre los ojos...” (1994, p. 88)

“...Entonces sacaba sus joyas y se vestía cinco o seis veces al día, poniéndose uno tras otro todos os vestidos que tenía...” (1996, p. 80)

...Cada mañana la peinaban cuidadosamente. Su oscura cabellera era, como para todas las mujeres, su lujo y su más caro desvelo. Le gustaba apoyar sobre ella sus manos largas y muy blancas...Estaba continuamente pendiente también de los cosméticos para aumentar la blancura de la piel...Mientras esperaba que estuvieran listas las cremas, Erzsébet contemplaba en el espejo su ancha frente obstinada, sus labios sinuosos, su nariz aquilina y sus inmensos ojos negros...le gustaba oír cómo le decían que era her-

mosa...lo era, en efecto, con una belleza sacada de los inagotables manantiales de las sombras... (1996, pp. 81y 82)

Este es el primer análisis de los personajes con detalles de vestuario y utilería de mano realizada por Victoria Navas que fue la primera vestuarista del proyecto. Luego varios aspectos fueron modificados para la puesta en escena:

La condesa

La condesa joven - el protocolo distinto a lo siniestro.

Dos siervas

La bruja – su elemento: un cofre

La dama de honor – de color negro

- una sogá

- es amenazadora, medio malvada

- es la mano derecha de la condesa

Listado de vestuario solicitado en préstamo a la Casa de disfraces *Arduino* ubicada en Montevideo 137, barrio de Congreso, CABA:

-Dos mantillas negras gruesas

-Una mantilla negra

-Una pollera amplia estampada azul y blanca (fue devuelta, ya que la probamos, y no daba con la línea estética que estábamos manteniendo de vestuario)

-Un par de guantes rosas

-Una enagua blanca larga

-Dos enaguas amplias y blancas con puntilla (para las dos siervas)

-Dos vestidos negros largos

-Un vestido rojo con puntillas negras (para la condesa)

-Un vestido largo celeste (para la dama de honor)

Esto fue punta de lanza, ya que a partir ahí empecé a trabajar esporádicamente de vestuarista. Haciendo y resolviendo de forma intuitiva. Experimentaba con el vestir cotidiano. Los actores sociales y el efecto color-luz. Pensaba el cuerpo del actor, del personaje, como un conector poético que compone lo dramático junto con el vestuario. Percibía un equilibrio funcional y estético, en coherencia con el personaje a desarrollar. Hacia búsqueda/*scouting* de prendas/accesorios en ferias americanas, o en iglesias/templos, el ejército de salvación/*cottolengo Don Orión*. Pidiendo algunos aportes a los actores, además. Descubrí que las prendas que tienen la pátina del tiempo o el uso expresan mayor dramatismo. Hacia *customización/reciclado* de la ropa si fuera necesario también. Por último, realizaba las terminaciones de las prendas, si fueran necesarias. Me di cuenta luego de diseñar varios que plasmaba la bajada de línea estética, artística, que me brindaba la dirección y la puesta en escena con un tratamiento expresivo según algunos de los conceptos de moda sustentable (*upcycling, reconstrucción*). La moda sustentable no sólo se trata de productos hechos a base de cultivos orgánicos, sino también de prendas *vintage*, productos recuperados, y reciclados. *Upcycling*: son materiales desechados se transforman en nuevos materiales con valor ecológico. *Reconstrucción*: es hacer ropa nueva con prendas usadas o productos terminados, como un vestido a partir de una camisa clásica. Se desarma y se reconstruye en otra prenda. Mi ejemplo personal es el vestido *vintage* talle especial reducido

a talle extra chico para el monólogo *Mundus Market* de Gonzalo Moreno. Y así con la aplicación de estos términos pude realizar el diseño de un vestuario completo de una obra de teatro. Considero que utilizar estas técnicas es ideal si se evalúa la posibilidad de hacer un enfoque historicista o una estilización de época con respecto al vestuario, si el texto de la obra o la puesta en escena lo pide. Primero se ahonda e investiga en la historia y la sociología de la indumentaria. Se analiza el período histórico y el contexto social. Se reconoce que sucede cuando se usa indumentaria antigua y contemporánea en un mismo trabajo, se visualiza, y se examina. Se dibujan los figurines y se hacen las fichas técnicas de los personajes dramáticos. Pienso que el vestuario es complementario a la obra. En su buen uso, la eleva, la enriquece, le da un marco y hace de nexo visual directo con el público. Es portador de mensaje, ya que tiene su lenguaje plástico y tenemos que ser capaces de darle sentido para poder adquirir piezas únicas.

¡¿El fin?! Enamórate de lo que estás comprando y busca ropa hermosa que dure, que puedas lookear a tu manera y de la cual estés orgullosa de vestir. Te convertirás en un ciudadano de la moda, y no en un consumidor. ¿No te queda bien? Hacele una alguna reforma o dónala. ¿Es anticuada? Refórmala. El desafío es aggiornar tu ropa. Vas a volver saludable al mercado mediante la compra de piezas duraderas y de buena calidad en las tiendas de caridad. Cristina Dean, creadora de Redress.

Referencias bibliográficas

- Kowzan, T, (1997). *El signo y el teatro*, Madrid, España: Arco Libros.
- Penrose, V, (1996). *La condesa sangrienta*, Madrid, España: editorial Siruela.
- Pizarnik, A, (1994). *Obras completas, poesía y prosa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Corregidor.
- Maurello, M. E. (2017, 30 de septiembre). *Movida sustentable en China*, *Diario La Nación*, suplemento Moda y Belleza, sección Moda.

Abstract: The history and sociology of clothing is investigated from a historicist approach and its connection with scenography, props and lighting. The relationship between stage direction and sustainable fashion (upcycling, reconstruction)

Keywords: Costumes - sustainable fashion – upcycling - reconstruction

Resumo: Pesquisa-se a história e a sociologia da indumentaria desde um enfoque historicista e sua vinculação com a cenografia, utilería e iluminação. A relação entre a direção de cena e a moda sustentável (upcycling, reconstrução)

Palavras chave: Guarda-roupa - moda sustentável - upcycling - reconstrução

^(*) **Emma Yorio.** Licenciada en Artes y Ciencias del Teatro (UK). Estudió actuación con Ricardo Bartís, Susana Yasan, y vestuario con Gabriela Fernández. Dramaturgia con Enrique Papatino, y Cecilia Propato.

Artefacto Cruza Punte: Trazos entre simbología andina y tecnologías contemporáneas

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Cristian Zapata Vásquez (*)

Resumen: Atravesamiento de producción audiovisual, gráfica y escénica y que parte de una búsqueda-viaje sobre el significado de la geometría de la *Tawa Paqa* o *Chakana*, símbolo compartido por diversos pueblos originarios de Suramérica. La investigación discute la visión del cuerpo humano como instrumento-artefacto, pero también como laboratorio-territorio de cruce entre el conocimiento contemporáneo, específicamente las tecnologías de improvisación elaboradas por el coreógrafo William Forsythe, y el conocimiento ancestral encerrado en la *Tawa Paqa*, proponiendo el estudio de este símbolo como un método para trazar mapas, guías, puentes, que como instrumentos, sirvan para la producción artística y para la revisión y divulgación del conocimiento ancestral.

Palabras clave: Geometría – Improvisación – antropología - espectáculo audiovisual - videomapping.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 96]

“Viajar es desarraigarse de las rutinas sensoriales, tener la certeza de sorprenderse constantemente, obligarse a renovar el propio repertorio de significaciones y valores a lo largo de la ruta” (David De Breton)

Todo viaje es el atravesamiento de una pregunta, o para ser más específicos todo viaje se inicia para atravesar una o varias preguntas. Y lo confirmé después de estar viviendo seis meses en la ciudad de Buenos Aires. Quería salir de la ciudad, ver un poco más de verde y conocer eso que la gente llamaba Pampa. Un amigo me invitó a conocer su pueblo natal a 160 km de esta ciudad. Pregunté bastante qué podía ir a hacer allá: ¡Qué vas a ir a hacer a Chivilcoy! No hay nada. – me dijo otro amigo. No importaba, yo quería salir del ajetreo de la ciudad.

Cuando vi el mapa de la pequeña Chivilcoy, un pueblo de 84.257 habitantes aproximadamente, quedé sorprendido. El diseño de la ciudad reconstruía perfectamente con el trazo de sus calles y cuadras la forma de una Cruz de Palpa, y aunque investigué y no es posible asegurar que el diseño de la ciudad está basado en este símbolo, me emocionaba la posibilidad de haber encontrado una evidencia de cómo la sabiduría andina había influenciado la construcción de una ciudad moderna en Suramérica, así como otros símbolos geométricos habían sido usados para diseñar ciudades como La Plata y la misma Buenos Aires. Era algo que llamaba mi atención desde hacía un buen tiempo y que se despertó precisamente después de un viaje por los Andes colombianos, ecuatorianos, peruanos y bolivianos. Atravesando esta tierra descubrí la gran cantidad de símbolos que las comunidades antiguas han dejado, señales comunes entre países de una cultura rica y de una sabiduría compleja y que usaron inteligentemente para desarrollar una de las grandes civilizaciones del planeta. Me atrae observar cómo esos símbolos han atravesado nuestra cultura contemporánea y cómo en los procesos de interculturalidad a veces desaparecen sus significados. En el interior de estos símbolos ancestrales hay escondida toda una visión sobre el cuerpo, tanto del humano como el de la tierra y hasta del cosmos.

No es ningún secreto que el símbolo que ha trazado de manera más radical la historia próxima de América ha sido la cruz. Lo primero que se nos puede venir a la mente es la cruz latina del cristianismo, religión predominante y bandera antiquísima de un modo de pensar el mundo, el occidental. Pero mi interés se dirige hacia el estudio de la *Tawa Paqa*, conocida también como *Chakana*. Este símbolo está construido a partir de una compleja alineación de figuras geométricas que tienen como base el círculo y el cuadrado y que ofrece una cruz de cuatro puntas iguales con un escalón entre ellas y en algunas representaciones con un círculo en el medio. Es un símbolo *preinca* que no sólo representa la cosmología andina del universo, si no que contiene, como un artefacto en sí mismo, el lenguaje matemático, político, geográfico, cultural y espiritual de distintas comunidades indígenas de los andes centrales. En Argentina, tiene gran relación con la Guarda Pampa, un diseño geométrico que incluye la cruz de cuatro y ocho puntas y que hace parte del tejido artesanal de la comunidad Mapuche, en este país se pueden encontrar señales de influencia en los mosaicos sobre la colonización nacional en el subterráneo de la capital, en la artesanía tradicional relacionada con la cultura Gaucha y ahora, en el arte contemporáneo.

Es un símbolo que conecta la historia de las culturas originarias de los andes centrales, con una intención casi silenciosa de romper fronteras. Además, su estudio permite hacer un reconocimiento del legado filosófico que las culturas andinas sostienen, pero también una revisión por contraste del modo occidental de pensar en el que me he formado, “utilizando lo andino como perspectiva para mirar mi propia cultura, con un lente diferente, con un diferente marco o cuadro cultural”, practicando una “antropología al revés” como dice el filósofo y psicólogo francés Yves Guillemot al prologar la investigación⁴ desarrollada por el filósofo peruano Javier Lajo sobre la sabiduría Inca en la *Tawa Paqa*, y a la cual nos referiremos repetidamente aquí. El estudio de este y otros símbolos se ha convertido en viaje por atravesar la pregunta sobre cómo poner en práctica este conocimiento a través de mi

ejercicio artístico, utilizando el espacio escénico y los cuerpos como laboratorio-espacio para cruzar esas ideas ancestrales con algunas contemporáneas, revisando mi visión del cuerpo como artefacto-objeto y descubrir el proceso como medio de comunicación de esta información que considero aún relevante.

La forma del pensamiento andino

En la isla Amantani, una de tantas sobre el gran lago Titicaca en el territorio peruano aún quedan restos de los templos y monumentos construidos por los primeros pobladores de Suramérica. En estas construcciones de estructuras o plazuelas hundidas hay dos formas básicas que se repiten: el círculo y el cuadrado. Son dos tipos de templos que se utilizaban como sitios de culto ritual, pero a la vez como observatorios del cosmos. El primer tipo es la Plazoleta Pachamama, construida en círculo y usada para la observación nocturna, la segunda es la Plazoleta Pachataata construida en forma de cuadrado y usada en el día (Lajo, 2003). Estas construcciones, así como otros hallazgos arqueológicos en los andes centrales, sustentan las bases del pensamiento en la cosmología andina. Entre esas bases, tal vez la más relevante es el pensamiento paritario como fundamento. Para las comunidades originarias de los Andes en el cosmos “todo objeto real o conceptual tiene imprescindiblemente su par, siendo así que el paradigma principal del hombre andino es que todos hemos sido paridos, es decir, el origen cosmogónico primigenio no es la unidad, como en occidente, sino la paridad...”. El pensamiento occidental tiende a ser unificador (“al principio sólo existía la palabra, y la palabra era Dios. Juan 1-1”) y en consecuencia eliminador del otro, el pensamiento base en la mayoría de las comunidades de tradición andina reconoce la importancia de la complementación entre objetos, seres o ideas para la generación de algo. Esto es visible en su simbología que no sólo es representación, si no herramienta que aplica la naturaleza paritaria del cosmos: el femenino y el masculino, la madre y el padre, la noche y el día. Algunos conceptos que no se entienden como contrarios si no como complementarios.

El círculo y el cuadrado son dos formas que constituyen la base para construir la figura de la *Tawa Paqa*. Este símbolo expresa la relación de proporcionalidad y complementariedad entre los objetos conceptuales, y las fuerzas pares del cosmos, demostrando la importancia de su vínculo para la generación de todo lo que vemos. (Lajo, 2003)

Cuando sobreponemos un círculo y un cuadrado del mismo perímetro encontramos que hay una línea donde se encuentran, y esa línea es el único elemento en común que sirve para medir esas dos figuras, me refiero a la diagonal del cuadrado y al diámetro del círculo: esa línea que se marca “es la línea de proporcionalidad entre los lados de un cuadrado, y a su vez es también el diámetro que es el único elemento de proporcionalidad con el perímetro del círculo”. Esta línea diagonal representa el trazo de vínculo entre dos diferentes formas, un camino de conexión atravesado para complementarse. Camino de conexión que se revela y será crucial para vincular la práctica escénica, pues, así como en la cosmología, el arte performático indaga como materia prima sobre el

tiempo y el espacio. “Lo performático se despliega como un ofrecimiento de tiempo” (Zuzulich: 2012).

Lajo utiliza una historia analógica para explicar la visión andina sobre el tiempo y el espacio:

El cosmos, (y no digo “universo” porque si lo hago ya estoy predeterminado por la Unidad “creadora”) es tan claro y cristalino, como un estanque de agua en un manantial originario, translucido y transparente (espacio), en donde se puede observar todo lo que constituye esa claridad de los manantiales de las alturas, y que si se quiere «entender cómo funciona todo», en especial el «tiempo», entonces debe uno observar lo que sucede cuando se tira una piedra en el cristalino estanque de lo existente «... así funciona todo», me dijo mi padre, revelándome el secreto del culto andino al agua; el niño que yo era en ese tiempo quedo maravillado con las ondas o círculos concéntricos perfectos que como mágicas mandalas se dibujaban sobre el agua.

En la cultura andina el tiempo es representado por una serie de círculos que como ondas se expanden desde el centro, serpiente chokora en movimiento que va hacia afuera pero que en algunos momentos regresa hacia adentro según ciclos permanentes y que en su complementación con el espacio refleja una realidad específica, un mundo, un escenario. En los Andes, tiempo y espacio no están separados, de hecho, la palabra que se utiliza para indicar su vinculación es Pacha y remite a un escenario-mundo con específicas relaciones y principios. Según su mitología existen tres de estos pachas: Uku Pacha, Kay Pacha y Hanan Pacha, que se pueden esquematizar utilizando 3 círculos concéntricos de diferentes tamaños como los que se producen en el agua. (Lajo, 2003)

El primer círculo es denominado *Uku Pacha*, el adentro, el tiempo del pasado y el espacio de lo que no se puede ver “la agitación de lo hirviente” (Lajo, p.150) El último círculo es el *Hanan Pacha*, el exterior, expresa lo que puede ser, el potencial, el tiempo del futuro y el espacio por el que ya atravesamos pero que aún sigue existiendo afuera del aquí y ahora. Entre estos dos se encuentra el Kay Pacha, el mundo del aquí y ahora que en realidad es un umbral de tránsito, *Punku o Chakana*, puerta y puente que conecta las otras dos Pachas. “El *Kay Pacha* «ve» o «siente» con nuestra conciencia el *Uku Pacha* de donde fluye o proviene, pero también «recuerda» el *Hanan Pacha* o esfera exterior del tiempo a donde marcha el pasado”. (Lajo, p.151)

Esta organización del cosmos andino es traducida a través de principios de vida para responder a preguntas sobre la existencia humana, que por supuesto no está separada de la realidad de la naturaleza. Estos tres mundos existen también en nuestro cuerpo, representan tres zonas-espacios dentro de nuestro organismo y tres movimientos-tiempos de nuestra conciencia: El primero sería el *Munay* o “principio del querer” y de la “voluntad consciente” y está localizado en la zona pélvica-sexual “el que cultiva mucho esta parte que corresponde al Uku Pacha, se vuelve un *munayniyoq* y hará magia con su capacidad y potencia para sentir y proyectar la fuerza

del munay, y hasta podrá volar en las alas de la pasión organizada que procrea nuestra cultura.

El segundo principio es el *Ruay o Llantay* en relación con el *Kay Pacha* y tiene que ver con el hacer, con la conciencia del trabajo. Ubicado en la zona del estómago. “El que cultiva esta zona será un *Llankayniyoq* un eterno equilibrado y equilibrador del mundo.”

Y el tercero, en relación con el *Hanan Pacha*, sería el principio del *Yachay* en la zona de la cabeza, espacio de la sabiduría, donde se mueve el pensamiento. “El que lo cultiva es un *Yachayniyoq*, un ser pensante, gran teórico descifrador de razones y palabras”.

En Lajo, el estudio y práctica constante de estos principios hasta llevarlos a la perfección es tarea de los *Amaro Runa*, hombres y mujeres que se rigen por este esquema del cosmos y que siguen el camino de la sabiduría andina, descifrando el camino para mantener estos mundos-espacios-tiempos en equilibrio, un camino que defiende el cruce justo como metáfora y herramienta para atravesarlo. Es el *QhapaqÑan* que atraviesa el mapa suramericano. El *QhapaqÑan* es reconocido como la red de caminos que atravesaba (aun lo hace en algunos puntos) el Tahuantinsuyo, el gran imperio *Inkaque* alcanzó desde lo que hoy es el sur de Colombia hasta el norte de Argentina, pero la matemática holandesa Maria Sholten descubrió a finales del siglo XX, después de muchos años dedicada al estudio de la arqueología y cultura andina, que existe una alineación de las ciudades más importantes de la época Pre Inca (Potosí, Oruro, Tiahuanaco, Pukara, Cuzco, Ollantaytambo, Machu Pichu y Cajamarca) a 45° del eje sur norte de la tierra, diagonal que ajusta preciso sobre la diagonal creada con el círculo y el cuadrado que se usa para formar la *Tawa Paqa*, cuando esta se pone sobre el mapa del sur de Perú y el norte de Bolivia.

La palabra *Qhapaq* en quechua significa ilustre, noble, sagrado. Pero otra aproximación a la palabra se obtiene buscando el significado de la palabra *K'apakque* significa exacto, preciso, justo¹⁵. El *QhapaqÑan* podría ser entonces el “camino de los justos” o mejor aún, de lo justo. La civilización que marcó este camino tan magistralmente, incluso mucho antes de la expansión del imperio Inca, seguro tuvo un propósito más grande y complejo que solamente conectar sus ciudades en línea recta. Una de las hipótesis de Lajo es que esta civilización utilizó la alineación de estas ciudades y los centros de culto en ellas como una “tecnología” para amarrar el eje de rotación de la tierra, que es más o menos la mitad de 45° (23° 50') y varía en el tiempo entre 20° y 24° sobreponiéndose prácticamente en alguna era sobre otra importante línea dentro de la geometría de la *Tawa Paqa: la Ch'ekallúwa* (a 20° 43') o “Línea de la verdad” en la cultura andina. Sobre estos encuentros Sholten y Lajonos dejan varias preguntas abiertas aún por resolver: ¿sería éste el ángulo óptimo de rotación para el desarrollo de la vida en la tierra? ¿Querían evitar los ancestros andinos el Pachakuti o cataclismo apocalíptico en donde “el mundo se da vuelta”? ¿Acaso los Incas sabían el secreto del equilibrio de la vida? ¿Las respuestas están dentro de la filosofía de la *Tawa Paqa*? ¿Qué implicaciones tendrían estos descubrimientos en la narración oficial de nuestra historia?

Atravesamiento de la forma

Mi cruce por Suramérica se ha convertido en un viaje de búsqueda para el desarrollo de una atención alternativa, y en esa aspiración que implica un gran entrenamiento, la danza ha sido una buena compañera de viaje. Esta otra atención que deseo avivar para mi cuerpo solicita hacer una revisión sobre lo que significa para mi danzar, y comprometerme con una investigación constante sobre los espacios desde donde me muevo. Implica en primera instancia entender que el objeto de la danza no es solamente obtener un apto movimiento del cuerpo, sino el atravesamiento del cuerpo, tal vez por energías, estados o imágenes, seguro por algo incorpóreo que genera el movimiento y lo resignifica. Cuerpo que viaja hacia la imposibilidad de expresar fielmente el sentido. Más se acerca a “un sentido en atravesamiento antes que un sentido del atravesamiento, y aun si quieres, un sentido atravesado en el sentido o en los sentidos, un sentido en trance.”

La idea de atravesamiento, como la diagonal que cruza el territorio andino, me invita a cruzar el conocimiento antropológico del símbolo andino de la Tawa Paqa y su cosmovisión, con otros conocimientos más cercanos al desarrollo de mi formación y mi interés presente. Cruzar dos desarrollos tecnológicos (reconociendo que el concepto de tecnología es un concepto occidental moderno) para indagar sobre las posibilidades de complementariedad que hay entre el pensamiento andino y el occidental usando mi cuerpo como laboratorio de investigación con miras a la creación de la pieza escénica Artefacto Cruza Puente.

Decido, entonces, revisar la metodología de creación de movimiento para la danza contemporánea del bailarín y coreógrafo William Forsythe. Este artista es un buen ejemplo de atravesamiento de discursos en la danza, reconocido exponente del ballet contemporáneo y ahora un dinámico investigador y creador sobre la relación tecnología y danza, en 1999, junto al artista audiovisual *Volker Kuchelmeister*, *Forsythe* crea y esquematiza una metodología de improvisación para la danza, la cual llama “Tecnologías de la Improvisación una Herramienta para el Ojo Analítico de la Danza”. Básicamente lo que Forsythe y Kuchelmeister hacen es utilizar tecnologías audiovisuales digitales (video y animación) para exponer una serie de premisas que implican la visualización de formas geométricas, conexión de puntos en el cuerpo y atravesamiento de conceptos tomados de la tecnología mecánica para ser usados por el bailarín al momento de improvisar, más allá de una formación técnica específica. El proceso de Artefacto Cruza Puente comenzó haciendo una traducción de los conceptos que se proponen en los videos metodológicos creados por Forsythe para encontrar además de puntos de conexión, puntos de complementariedad con la información descubierta a partir del estudio del símbolo de la *Tawa Paqa*. Empecé atravesando mi cuerpo con el ejercicio *Imaging lines: point point line* (Imaginando líneas: punto, punto línea), en donde *Forsythe* invita a imaginar líneas creadas desde un punto específico a otro, entre el cuerpo y el espacio. En la base de dicha propuesta estos puntos están definidos por las articulaciones, pero yo decidí probar definiendo esos puntos desde los 3 centros corporales (*cabeza-hanan,*

plexo-Kay, cadera-Ukhu) hasta las articulaciones distales de mis extremidades o focos en el espacio. Con mi cámara como único espejo de la experiencia me propuse una consigna: crear líneas entre mis extremidades y mis centros corporales y movilizar esas líneas. En el proceso me descubro hablando para la cámara sobre la experiencia y me pregunto: ¿puedo identificar los puntos que estoy conectando y como se dirige la atención hacia esos puntos? ¿qué sucede si no focalizo mi atención solo en los puntos, si no en la línea que se dibuja? Esa línea que simboliza un puente de conexión para el trayecto-viaje de un punto a otro.

Redescubrí que para responder inmediatamente al trayecto del movimiento de esas líneas imaginadas debía actualizar constantemente mi habilidad para jugar y disfrutar con las formas presentadas. Para recordar la premisa cuando me sentía perdido volvía a la atención a mis centros y para esto diseñé un gesto que me invitaba al momento presente y a la disponibilidad de mis voluntades, mis emociones y mis pensamientos para con la premisa. Esta exploración atravesó por mi memoria otras investigaciones por las que había pasado antes, por ejemplo, la construcción y movimiento de la *Kinesfera* de Laban (materia prima del trabajo de Forsythe) que había utilizado en otras creaciones guiadas por el maestro de danza teatro Luis Fernando Zapata. Con él exploré mucho el trabajo de motores corporales y la contraposición de direcciones, flashes de esa exploración reaparecieron para descubrir en esta ocasión que la línea no se construye desde el centro corporal sino entre el centro corporal y la extremidad del cuerpo-espacio. Si la línea se construye desde su propio centro el movimiento se vuelve más interesante, porque el cuerpo empieza a trazar tensiones, las líneas se vuelven elásticas y ahí donde no se pueden estirar más, en la frontera de romperse, se genera el movimiento.

Un segundo momento del trabajo de exploración implicó investigar sobre otras dos premisas propuestas en la metodología *Forsythe: Extruding y Matching* que en español podría traducirse como Extrudir y Proporcionar. La primera se trata de movilizar, empujando por el espacio, las líneas creadas punto a punto o las que son creadas entre las articulaciones del cuerpo (por ejemplo, muñeca codo). La creatividad para resolver en el instante los desplazamientos de estas líneas empiezan a deslumbrar gestos corporales permeables a algún sentido. Sentidos que se proporcionan en un *YananTinkuy* con los sentidos de la técnica en sí misma ya que el significado de la palabra Extrudir que es desplazamiento a empujones de esas líneas, o el significado de *Matching* que es proporcionar líneas, expresa mi intención por llevar al cuerpo en escena los significados del símbolo de la *Tawa Paqa*. Es así como a partir de la forma emergió un contenido que se escribe en mi cuerpo, un contenido cargado de sentido no está escrito a priori y que aparece a través de mi cámara, artefacto-puente de observación para la creación. Al momento de hacer la revisión del material y encontrar esos movimientos o momentos interesantes descubrí el lenguaje corporal de la obra usando las herramientas tecnológicas relacionadas con la edición de video. Así, edité el movimiento de mi cuerpo, recorté lo que funciona para complementar acciones, gestos y

movimientos y montar una coreografía. Luego, animé con software las líneas que se forman entre centros y extremidades. Los videos que al inicio parecían registro de ensayos, se convirtieron en cortas piezas de video danza que evidenciaron el proceso y armaron un mapa audiovisual para construir la dramaturgia de la obra.

El contenido de la obra se fue trazando a partir de esos materiales: por un lado la arquitectura de la *Tawa Paqa*, por el otro, la práctica de las Tecnologías de Improvisación. El estudio que atraviesa la forma develó temas de contexto que personalmente me interesaban como por ejemplo lo que significan las líneas de tensión trazadas en un videomapping que señala las fronteras entre territorios, la posibilidad de movilizar esas tensiones siguiendo el mapa del cuerpo y a la vez la reconfiguración de una posición cultural del cuerpo como un objeto que se puede utilizar para significar lo antropológico. Temas que aún quedan por ser discutidos en otros procesos creativos. Por ahora hay un mapa para seguir el viaje.

Ese es precisamente el interés de esta investigación, partir del estudio de la *Tawa Paqa* para trazar mapas, guías, métodos, puentes que como artefactos, sirvan para la producción artística y en sí mismo para la revisión y divulgación del conocimiento ancestral de los pueblos originarios americanos en complementariedad con el conocimiento occidental. Lo considero como una manera de rescatar a través del arte escénico una identidad que necesita ser revisada y recordada constantemente para que no se pierda entre el ajetreado movimiento contemporáneo de información.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, José. (2010). *La cruz de palpa*. Disponible en: <http://historiaymitologia.foroactivo.com/t166-la-cruz-de-palpa-por-jose-alvarez-lopez>
- Bardet, Marie. (2012). *Pensar con mover. Encuentros entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus
- Forsythe y Kuchelmeister. (1999). *Improvisation Technologies. Tool for the analytical dance eye*. [CD-ROM]
- Diccionario Quechua Español*. (2005). Cuzco: Academia Mayor de la Lengua Quechua.
- Lajo, Javier. (2003). *QhapaqNan: La Ruta Inka de la Sabiduría*. Lima: Ediciones AbyaYala
- Lajo, J. *OP. CIT.* Pag 150.
- El Amaru, K'atari o chokora* en www.temple.tawa.free.fr
- Lajo, J. *OP. CIT.* Pag 150.
- Nancy, Jean Luc. (2007). *58 Indicios sobre el Cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra
- Puma, Nelly Alexandra. (2014). *Ramillete de caminos. Experiencia en montaje escénico sobre Chakana*. Cuenca: Universidad de Cuenca. 2014
- Waterhouse, Elizabeth. (2007). *TechnologicalArtifacts. La transmisión del conocimiento coreográfico de William Forsythe*. CORD 40th. EEUU
- Zuzulich, Jorge. (2012). *Performance: La Violencia del Gesto*. Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte.
- Zuzulich, Jorge. (2012). *Performance: La Violencia del Gesto*. Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte.

Abstract: Crossing of audio-visual, graphical and scenic production and that departs from a search - trip of the meaning of the geometry of the Tawa Paqa or Chakana, symbol of different tribes of South America. The investigation discusses the vision of the human body as instrument - artifact, but also as laboratory - territory of crossing between contemporary knowledge, specifically the technologies of improvisation elaborated by the choreographer William Forsythe, and the ancient knowledge enclosed in the Tawa Paqa, proposing the study of this symbol as a method to planning maps, guides, bridges, which as instruments, serve for the artistic production and for the review and spreading of this ancient knowledge.

Keywords: Geometry – improvisation – anthropology - audiovisual performance – videomapping

Resumo: Atravesamiento de produção audiovisual, gráfico e cênico e que parte de um procura-viagem no significado da geometria de Tawa Paqa ou Chakana, símbolo compartilhado por nativo de cidades diversos de Suramérica. A investigação discute a visão do corpo humano como instrumento-artefacto,

mas também como cruzando laboratório-território entre o conhecimento contemporâneo, especificamente as tecnologias de improvisação elaboradas pelo coreógrafo William Forsythe e o conhecimento ancestral prendeu Tawa Paqa, enquanto propondo o estudo deste símbolo como um método localizar mapas, guias, pontes que eu como instrumentos, sejam para a produção artística e para a revisão e popularização do conhecimento ancestral.

Palavras Chaves: Geometria, improvisação, antropología, espetáculo audiovisual, videomapping

^(*) **Cristian Zapata Vásquez.** Graduado en Comunicación audiovisual en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid (2012), adelantó estudios de Licenciatura en Danza en la Universidad de Antioquia (2015), se formó en danza-teatro con Luis Fernando Zapata y egresó como actor y bailarín del programa FACE (2017), donde se formó con Inés Armas, Victoria Viberti, Fagner Pavan y Sergio Villalba.

Construcción del *ethos* autoral en “La terquedad” de Rafael Spregelburd Análisis de la figura del Locutor-Dramaturgo y su posicionamiento enunciativo

Fecha de recepción: julio 2018
Fecha de aceptación: septiembre 2018
Versión final: noviembre 2018

Mariano Zucchi ^(*)

Resumen: En este artículo nos proponemos analizar la configuración enunciativa de “La terquedad” de Rafael Spregelburd (2009), poniendo el foco en la manera específica en que el texto dramático construye una imagen de su responsable (*i.e.* Spregelburd en tanto función autor). En particular, observaremos que la pieza genera una representación del dramaturgo como la de un intelectual que adopta una actitud de distancia crítica con respecto a los personajes que presenta. Para probar nuestra hipótesis, nos enmarcaremos en el Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía enunciativa, teoría no referencialista de la significación y no unicista del sujeto.

Palabras clave: Spregelburd – *ethos* – subjetividad – polifonía - didascalía

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 101]

1. Introducción

“La Terquedad” de Rafael Spregelburd (2009) es la pieza con la que concluye la *Heptalogía de Hieronymus Bosch*, serie de textos dramáticos en los que el dramaturgo argentino retoma la obra “Los siete pecados capitales y las cuatro Postrimerías” (1505-1510) de El Bosco. Esta operación de reescritura, según declara el autor (Spregelburd en Koss, 2016, p. 16), busca cuestionar, desde la literatura dramática, algunos de los mecanismos que caracterizan a la sociedad occidental contemporánea. Así, si el cuadro del pintor español se proponía reflejar la crisis percibida por el hombre en la etapa final de la Edad Media, la obra de Spregelburd replica el movimiento al mostrar cómo se comportan los individuos luego del fracaso del proyecto de la Modernidad.

En particular, “La Terquedad” pone en cuestión el pensamiento de corte “esencialista” que hoy en día determina un alto porcentaje de los discursos de la esfera pública. Para aludir a este problema, sin embargo, la pieza hace uso de la figura de la parábola: la acción se traslada a la ciudad española de Valencia en el año 1939, en el contexto de la guerra civil. Allí, un grupo de personajes, en su mayoría expresamente identificados con la ideología fascista, experimentarán una serie de situaciones hilarantes que paulatinamente conducirán a un final trágico. En efecto, si bien el drama por momentos parece seguir la lógica de una comedia de enredos, el desenlace le recuerda al lector que se encuentra frente un clima de confrontación ideológica y de extrema violencia.

Ahora bien, ¿qué actitud adopta la obra frente a las posiciones políticas que pone en escena? Si bien el texto dramático evita dar una respuesta explícita a esta cuestión, parece ubicarse en una postura de distancia crítica frente a los personajes evocados y, en consecuencia, frente al pensamiento fascista con el que ellos se identifican. Sin embargo, ¿cómo se establece este posicionamiento? ¿Qué marcas provee el texto que permiten leer que la obra crítica y se burla de esta ideología? Desde nuestra perspectiva, la orientación (si se quiere, argumentativa) de un texto dramático está estrictamente vinculada con la construcción del ethos autoral. En efecto, el hecho de reconocer que la pieza adopta una posición crítica con respecto al fascismo supone la aceptación de que Spregelburd en tanto función autor (Foucault, 1969) también queda ubicado como expresando una actitud de similares características. De hecho, y tal como pretendemos probar en estas páginas, es la manera en que es presentado el dramaturgo como responsable de la enunciación global aquella que permite identificar el posicionamiento que el texto dramático asume frente al universo evocado. En ese sentido, en este artículo buscaremos analizar la forma específica en que “La terquedad” construye una imagen de su dramaturgo. Específicamente, observaremos que la obra genera una representación de Spregelburd como un intelectual a partir de la puesta en escena de una serie de competencias y saberes que le son atribuidos a esta figura del discurso. Esta posición de autoridad en la que queda ubicado el responsable de la enunciación es fundamental, tal como intentaremos desarrollar, para legitimar la actitud crítica con la que es presentado frente a los personajes del drama y la ideología que ellos representan. Para probar nuestra hipótesis, nos enmarcaremos en el Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía enunciativa (García Negroni, 2009; 2016a; 2016b; 2017), teoría no referencialista de la significación y no unicista del sujeto.

En lo que sigue, nos dedicaremos a reseñar mínimamente nuestra perspectiva de trabajo (cf. §2), descripción que nos permitirá analizar cómo el texto dramático ubica a su responsable enunciativo en un espacio de autoridad intelectual (cf. §3). Luego, estudiaremos los elementos lingüísticos de los que se vale la pieza para exhibir la actitud de crítica con la que Spregelburd es mostrado frente al universo evocado (cf. §4). Finalmente, reseñaremos algunas conclusiones que se desprenden del análisis (cf. §5).

En última instancia, este artículo, que forma parte de una investigación de doctorado en curso, busca proponer una descripción de la manera específica en que un texto dramático (en nuestro caso, “La Terquedad”) genera una imagen de su dramaturgo, ya que consideramos que dicha representación es fundamental para identificar cómo se construye el punto de vista en un texto de teatro y, en ese sentido, para evaluar de qué manera una pieza adopta un determinado posicionamiento ideológico.

2. Marco

El Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía enunciativa (García Negroni, 2009; 2016a; 2016b; 2017, en adelante, EDAP) es una perspectiva teórica que recupera los postulados centrales de la Teoría de la polifonía

(Ducrot, 1984), la Teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1983), la Teoría de los bloques semánticos (Carel y Ducrot, 2005), el dialogismo bajtiniano (Bajtín, 1985) y la Teoría de las heterogeneidades enunciativas (Authier, 1984).

Siguiendo a Anscombe y Ducrot, este enfoque entiende que el significado lingüístico no se define por el vínculo referencial que los signos establecen con el objeto del mundo con el que se los asocia, sino, esencialmente, por su valor argumentativo: la capacidad que cada palabra o enunciado tiene de inscribirse en una matriz discursiva, esto es, de aludir a otros discursos. En sentido estricto, el EDAP, que retoma este aspecto de la Teoría de los bloques semánticos, entiende que el sentido de una expresión queda definido por la evocación de una serie de discursos argumentativos que son convocados en un empleo específico.

Además, y a partir de la recuperación de los postulados centrales de la Teoría de la polifonía, esta perspectiva rechaza una descripción del sentido de un determinado enunciado a partir de la identificación de la intención con la que fue proferido (tal como realiza la pragmática anglosajona, por ejemplo). En efecto, este enfoque discute el postulado de la unicidad del sujeto hablante, este es, aquel que entiende que toda expresión pone en escena una única voz y que esta es asimilable con la del hablante en tanto sujeto empírico. En contraste, el EDAP concibe el enunciado como un espacio esencialmente polifónico, en el que conviven distintas voces y perspectivas enunciativas. Una de ellas es la del Locutor (L), persona del discurso que es presentado como el responsable de la enunciación y que será mostrado como adoptando determinadas actitudes frente a los puntos de vista que se ponen en escena.

También, este enfoque retoma de la polifonía ducrotiana (Ducrot, 1984) la distinción entre L (locutor en tanto responsable de la enunciación) y (locutor en tanto ser del mundo). Así, el aparato teórico-metodológico que provee el EDAP permite distinguir aquellos casos en los que una expresión construye dos imágenes de su productor: una como entidad a cargo de la realización del acto de habla, otra como individuo que forma parte de la representación de la realidad construida por el enunciado. Por ejemplo, en “Te prometo que mañana entrego los formularios”, si bien L queda configurado como el responsable de la promesa, el acto se efectúa a partir de la puesta en escena de un punto de vista según el cual se presenta a como un individuo que llevará adelante una acción futura.

En relación al género texto dramático (en adelante, TD), este marco de trabajo permite describir con precisión la jerarquía de voces y los distintos niveles enunciativos presentes en toda pieza de teatro. Específicamente, en Zucchi (2017) propusimos leer la configuración enunciativa canónica del género como un caso particular de discurso referido en estilo directo. En efecto, desde nuestra perspectiva, todo TD pone en escena una voz que es presentada como la responsable de la enunciación global y como a cargo del discurso didascálico y de la introducción de las voces de los distintos personajes. En la medida en que las convenciones del género tienden a asociar a esta voz con la del dramaturgo en tanto función autor, he-

mos decidido nombrar a esta persona del discurso como Locutor-Dramaturgo (en adelante, LD).

3. El Locutor-Dramaturgo como un intelectual

Tal como anticipamos en nuestra introducción, una primera cuestión a analizar es la manera específica en que es presentado LD en “La Terquedad”. Al respecto, a diferencia de lo que ocurre en la configuración enunciativa canónica del género TD, en el que las didascalias están escritas en tercera persona del singular de la voz activa del tiempo presente del modo indicado y evitan la aparición de subjetivemas, en esta pieza se pone en escena una imagen marcada del responsable de la enunciación. Además, no solo LD aparece mostrado explícitamente, sino que no se presenta como un observador exterior de la acción, posición enunciativa en la que suele estar ubicada esta persona del discurso en el género (Villegas, 1991; Zucchi, 2018). Consideremos los siguientes ejemplos:

(1) “[el ruido del cuerno] debe ser un sonido que no se parezca a nada. Sólo sabremos de qué se trata mucho más tarde; es importante que por ahora quede impregnado de misterio” (15)

(2) “Ya veremos más adelante que todas las escenas que incluyen a Fermina deben poder soportar una doble lectura” (33)

Como puede observarse en (1) y (2), los enunciados didascálicos citados hacen uso de la primera persona del plural bajo la figura del “nosotros inclusivo”. En estos casos, se pone en escena una imagen marcada del Locutor que, en tanto λ (representación de él como sujeto del mundo), es mostrado explícitamente. Sin embargo, la pluralización del sujeto también incorpora una imagen del alocutario del texto que, como resultado del mecanismo, es presentado en una posición similar a la de λ . Ahora bien, ¿cuál es el efecto de sentido de esta configuración? Si analizamos en detalle los enunciados, podremos observar que esta correspondencia entre el locutor y el lector se desarrolla solo en el nivel del enunciado (λ) y no en el de la enunciación (L). De hecho, si consideramos la dimensión epistémica, es evidente que el responsable de la enunciación es mostrado como alguien que posee un mayor conocimiento de la situación dramática que el alocutario. Nótese, al respecto, que, en ambos casos, los verbos aparecen en futuro morfológico y están insertos en expresiones en las que LD es presentado como alguien que anticipa ciertos aspectos de la pieza necesarios para la comprensión global del drama. ¿Cuál es el sentido, entonces, de la pluralización del sujeto? Desde nuestra perspectiva, nos parece interesante sugerir que el “nosotros inclusivo” funciona aquí como un procedimiento de cortesía. Así, al unificar bajo la misma figura a λ y al alocutario, la posición privilegiada en la que se lo ubica al responsable de la enunciación en lo relativo a su saber se presenta relativizada. De este modo, se genera una imagen del vínculo intersubjetivo en el que pareciera que no existe una distancia jerárquica entre los participantes (LD y el lector). Al respecto, queremos destacar que casos como estos permiten ver con nitidez la productividad del marco del EDAP en el análisis del discurso teatral.

En la misma línea, la obra presenta un número importante de enunciados como (3), en los que, sin hacer uso ya de la primera persona plural, se enfatiza la posición del responsable de la enunciación como alguien que sabe más de la situación dramática que aquello que puede verse desde una posición de observación exterior:

(3) “Aribau (Va a salir, pero regresa.No iba a decir esto, pero no puede evitarlo): [...]” (29)

Como puede constatarse en (3), la segunda oración de la didascalia construye una representación de LD como la de alguien que conoce lo que piensa y siente el personaje de Aribau. Tal como mencionamos más arriba, este tipo de procedimientos de focalización constituyen desplazamientos significativos del lugar en la que suele estar ubicado el responsable de la enunciación en el género TD, que, en términos generales, aparece como alguien que ve la situación dramática desde fuera (como un narrador testigo).

Ahora bien, no sólo LD es presentado por la pieza de forma explícita y con un conocimiento sobre la situación dramática que excede el lugar de observador, sino que, además, el texto construye una imagen de él como la de un sujeto con una serie de competencias literarias y lingüísticas, saberes que lo emparentan con la figura de un intelectual.

En primer lugar, entre la presentación de los personajes y el inicio del Acto I, “La terquedad” incorpora un poema en el que el “yo-lírico” se expresa a propósito de la angustia que siente como testigo de la Guerra civil española y el lugar de dios y el lenguaje frente a este suceso. Tal como desarrollamos más arriba, este tipo de elementos paratextuales quedan atribuidos a LD en tanto responsable de la enunciación global. En ese sentido, el hecho de que Spregelburd (*ethos autorial*) quede construido también como un escritor de poesía lo convierte, por defecto, en alguien competente en la producción de este tipo de discursos.

En segundo lugar, LD aparece presentado como alguien con un conocimiento preciso sobre el español rioplatense. Por ejemplo, cuando el ruso Dmitri incurre en imprecisiones en el uso del lenguaje producto de su conocimiento rudimentario del castellano, el texto dramático incorpora una serie de notas a pie de página en las que se aclara, mediante la sigla “sic”, que esos errores son propios del habla del personaje y no deben atribuirse al responsable de la enunciación global. Estas enmiendas se presentan como a cargo de LD y, por lo tanto, colaboran en la construcción de una imagen de él como un sujeto con una alta competencia en el manejo de la variedad. Más adelante retomaremos esta representación para poder contrastarla con la que surge de los enunciados de Planc y evaluar así la actitud con la que LD es mostrado frente a él.

En tercer lugar, en reiteradas oportunidades el responsable de la enunciación queda representado como un sujeto multilingüe. En principio, el Acto II presenta escenas en las que los personajes de John y Fermina se comunican entre ellos en inglés. En la medida en que LD es la entidad que introduce sus discursos, por necesidad se genera una imagen de él como la de alguien que conoce este código lingüístico (ya que sería difícil

que quede a cargo de incorporar a su enunciación un diálogo incomprensible para él).

Además, esta imagen de LD como la de un individuo con un saber plurilingüe se refuerza en aquellas escenas en las que esta figura del discurso cumple la función de ser un traductor. En efecto, la pieza presenta una serie de notas al pie en las que aparecen enunciados en español rioplatense que replican aquello que dicen los personajes cuando hablan en valenciano y cuando incorporan expresiones del lenguaje artificial conocido como Tupal. Estas aclaraciones, por su parte, quedan a cargo de LD y, en ese sentido, construyen una imagen de él como un sujeto que conoce las lenguas que traduce. Por otro lado, y en relación a nuestra hipótesis, nótese cómo estos enunciados refuerzan la relación asimétrica respecto al conocimiento que se establece entre el responsable de la enunciación y el alocutario del texto: el hecho de que LD quede a cargo de la traducción de lo que dicen estos personajes construye por defecto una imagen del receptor de la pieza como la de alguien que no es competente en el uso de estas lenguas.

En síntesis, en “La terquedad” no solo aparece una imagen marcada del responsable de la enunciación, a diferencia de lo que tiende a suceder en el género TD, sino que además esta figura del discurso es presentada con un conocimiento mayor de la situación dramática que el lector y con una serie de competencias, tanto literarias como lingüísticas, que se le atribuyen. Esta representación de LD como la de alguien que posee un saber de tipo intelectual es crucial, a nuestro juicio, para legitimar la actitud crítica con la que Spregelburd en tanto función autor es mostrado frente al protagonista del drama.

4. Spregelburd como crítico del pensamiento fascista

Como anticipamos, en este apartado nos dedicaremos a estudiar la actitud con la que queda representado LD frente a los personajes del drama. Esta, desde nuestra perspectiva, es fundamental para la construcción del punto de vista en todo TD: en la medida en que el responsable de la enunciación constituye una instancia de mediación entre el lector y el universo de ficción, su posicionamiento es crucial para que el receptor del texto perciba la acción en una dirección determinada. Así, podemos apreciar la importancia del estudio de esta dimensión en los textos teatrales, ya que la descripción de la figura de LD constituye un punto ineludible al momento de examinar la orientación argumentativo-ideológica de un TD.

En lo que sigue, nos dedicaremos a analizar de qué manera queda representado el responsable de la enunciación frente a Planc, protagonista de la pieza. Este personaje en reiteradas oportunidades queda identificado expresamente con el discurso fascista. En ese sentido, el estudio de la distancia crítica con la que LD es mostrado frente a él, nos permitirá constatar el posicionamiento que adopta la pieza con respecto a esta ideología.

Ahora bien, ¿cómo podemos describir la actitud que se le atribuye al responsable de la enunciación en un género que tiende a borrar las huellas de su presencia? Son las réplicas de los personajes, justamente, aquellas que nos brindan indicios sobre esta cuestión, en particular, a partir del estudio de la manera en que estos quedan

construidos en tanto locutores. Recordemos en este punto que, desde nuestra perspectiva, la configuración enunciativa del género TD puede ser pensada como un caso particular de discurso referido en estilo directo, en el que la figura del dramaturgo (responsable del discurso didascálico) es presentado como a cargo de la introducción de las réplicas de los personajes. Si estos enunciados, por ejemplo, construyen una representación paródica de ellos, podemos inferir que LD es mostrado como adoptando una actitud de distancia, ya que él constituye el responsable último de presentar al personaje en esta dirección. Así, y tal como pretendemos probar a continuación, el hecho de que los enunciados a cargo de Planc generen una imagen de él como una persona contradictoria, ignorante y pedante nos permitirá inferir la actitud de LD frente a él.

Al respecto, para poder dar cuenta de esta dimensión en el texto, primero debemos describir mínimamente a Planc: si bien su profesión principal es ser comisario del pueblo valenciano en el que transcurre la acción, el personaje dice haber descubierto un sistema lingüístico de carácter innato (por lo tanto, común a toda la humanidad) y, en consecuencia, se presenta como alguien experto en el uso de las lenguas. Sin embargo, y cómo muestran los ejemplos que presentamos a continuación, en reiteradas oportunidades los enunciados de Planc construyen una imagen de él en tanto L que lejos está de asimilarse a la de un especialista en el conocimiento del lenguaje:

(4) “Riera: Todas sus tres hijas se unieron ahora a los subversivos, comisario.

[...]

Planc: Utiliza un verbo reflexivo, dándome a entender tal vez que haya habido... sólo tal vez... un mínimo de reflexión” (19)

(5) “Aribau: [...] Dicen que llegaron unos bandidos con banderas y palos y que quemaron el hospital...

Planc: ¿Con palos? ¿Lo quemaron con palos? Serían antorchas entonces, Roderic” (20)

En (4), por ejemplo, Planc queda configurado como alguien que no conoce con precisión la definición del concepto “verbo reflexivo”, ya que parece que lo entiende como “verbos que implican reflexión”.

Por otro lado, en (5) el personaje es mostrado como alguien que ni siquiera es competente en el uso de su propia variedad. En efecto, parece no comprender la implicatura conversacional por observación de la máxima de modo (Grice, 1975) presente en la réplica de Aribau. En otras palabras, Planc no comprende el contenido implícito en el enunciado de su compañero, este es, que primero llegaron los bandidos con banderas y palos y luego quemaron el hospital (con algún otro elemento). Como bien señala Grice, el reconocimiento de este tipo de inferencias forma parte de la competencia comunicativa de los hablantes. Es, en ese sentido, que decimos que el error en el incurre Planc lo construye como un individuo poco inteligente. Ejemplos como estos muestran la representación absurda que surge del personaje y el posicionamiento de distancia crítica con el que se lo muestra a LD: resulta un tanto contradictorio que al-

guien con dificultades en el manejo de su variedad sea lo suficientemente competente para descubrir (y sistematizar) una lengua innata que le permite a todos los humanos comunicarse entre sí.

En función de lo anteriormente expuesto, es fácil percibir el carácter absurdo de (6), enunciado en el que Planc le recuerda a su subordinado que está prohibido en su casa utilizar la voz pasiva:

(6) "Planc: Ahá. ¿Y qué tenemos dicho en esta casa sobre el uso de la voz pasiva?" (23)

Así, si bien los enunciados del personaje lo muestran como alguien que parece creer que es un especialista en el uso de lenguas, la imagen que surge de él como locutor en su propia enunciación exhibe que dicha representación no es fiel a la realidad.

Al respecto, la obra también pone en escena, en la voz de Dmitri, argumentos en contra del hallazgo de Planc, enunciados que, por su parte, colaboran a construir al personaje como lo detallamos más arriba:

(7) "Dmitri: [...] Deduzco entonces que su lengua sólo contiene los conceptos que útiles...

Planc: Definitivamente.

Dmitri: ¿Y quién juzgará la utilidad de las palabras?

Planc: Yo. Y la historia.

Dmitri: Es una ambición grande.

Planc: Lo sé" (50-51)

Como puede observarse, en (7) Planc es presentado no solo como alguien sin el rigor técnico necesario para un proyecto como el que él ambiciona ("Dmitri: ¿Y quién juzgará la utilidad de las palabras? // Planc: Yo. Y la historia"), sino que, además, aparece como un individuo presumido.

Ahora bien, hasta aquí nos hemos centrado en analizar la manera en que el protagonista de la pieza queda configurado en tanto locutor por sus enunciados. Sin embargo, ¿con qué actitud se lo muestra a LD frente a él? Como dijimos más arriba, el hecho de que Planc quede representado como alguien pretensioso implica que el responsable de la enunciación es mostrado como adoptando una actitud crítica frente a él. En la misma línea, la alta competencia lingüística que se atribuye a LD (cf. §3) enfatiza la diferencia que existe entre él y el personaje de Planc y, así, la pieza subraya la distancia que existe entre ambas entidades. En otras palabras, los saberes atribuidos al responsable de la enunciación hacen que sea incompatible homologar su perspectiva a la de Planc, básicamente, porque este último queda presentado por él como alguien con un hablar incorrecto. Así, es la diferencia en la enunciación de cada una de estos sujetos aquella que enfatiza la actitud crítica con la que se lo muestra a LD frente a Planc.

En ese sentido, y tal como mencionamos más arriba, este posicionamiento tiene un rol fundamental para la interpretación de la pieza: la distancia que existe entre el responsable de la enunciación y el personaje indica también que LD no se asimila con los puntos de vista asumidos por Planc. Es así que podemos afirmar que la ideología fascista con la que se identifica el personaje es descalificada por la figura del dramaturgo. De esta forma,

y como consecuencia de este proceso, se induce al lector a adoptar una posición similar, ya que, con LD como mediador, se le presenta la escena desde una perspectiva que descalifica esta ideología.

5. Conclusión

En este trabajo nos propusimos analizar la configuración enunciativa del texto dramático "La terquedad" de Rafael Sprefelburd con el objetivo de arribar a una descripción de la imagen que se genera del dramaturgo en tanto responsable de la enunciación. Desde nuestra perspectiva, dar cuenta de esta representación es crucial para poder explicar cómo se construye el punto de vista en el texto y el posicionamiento argumentativo-ideológico que adopta la obra con respecto al universo que pone en escena.

En primer lugar, nos dedicamos a examinar de qué forma queda presentado LD. En relación a este punto, observamos que, a diferencia de lo que sucede usualmente en el género TD, en esta pieza el responsable de la enunciación no queda ubicado como un observador externo de la acción y, además, aparece mostrado explícitamente. En efecto, sugerimos que la homologación que se produce entre el Locutor en tanto y el alocutario mediante el uso del nosotros inclusivos funciona como un mecanismo de cortesía que busca relativizar la posición privilegiada que se le otorga a LD en lo relativo a su saber. Al respecto, observamos que esta imagen del responsable aparece reforzada a partir de la puesta en escena de una serie de saberes literarios y lingüísticos que se le atribuyen y, de esta forma, emparentan su figura con la de un intelectual. Tal como mencionamos, creemos que este movimiento busca legitimar la actitud de burla con la que LD queda presentado frente a los personajes.

Finalmente, analizamos algunos de los enunciados del protagonista de la pieza, Planc, con el objetivo de evaluar de qué forma el texto construye una imagen de él en tanto locutor. En cuanto este punto, vimos que el hecho de que el personaje quede representado como un individuo poco competente en lo relativo a su conocimiento lingüístico y como alguien pedante y presumido muestran la distancia crítica con la que LD es presentado frente a él. Esta última, a su vez, genera la idea de que el responsable de la enunciación global cuestiona la ideología fascista con la que se homologa el personaje de Planc. De esta forma, buscamos explicar el posicionamiento argumentativo-ideológico que adopta la obra. Quedará pendiente para futuros trabajos comparar esta configuración enunciativa con los otros textos de la "Heptalogía" de Hieronymus Bosch a los efectos de encontrar correlaciones y desplazamientos.

Referencias bibliográficas

- Anscambre, J.-C. y Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruselas: Mardaga.
- Authier, J. (1984). *Hétérogénéité(s) énonciative(s)*. *Langages*, 73, 98-111.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Carel, M. y Ducrot, O. (2005). *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue.

- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?* *Boletín de la sociedad francesa de filosofía*, 3, 73104.
- García Negroni, M. M. (2009). *Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia*. Páginas de Guarda. *Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita*, 7, 1531.
- García Negroni, M. M. (2016^a). *Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno*. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación. *Letras de Hoje*, 51 (1), 716.
- García Negroni, M. M. (2016b). *Discurso político, contra-destinación indirecta y puntos de vista evidenciales*. La multidestinatión en el discurso político revisitada. *Revista ALED*, 16 (1), 3759.
- García Negroni, M. M. (2017). *Negación y ethos en el discurso político argentino: acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva*. Manuscrito no publicado.
- Grice, H.P. (1975). *Lógica y conversación*. En Valdés Villanueva, L. (Ed.). *La búsqueda del significado* (p. 511530). Madrid: Tecnos.
- Koss, N. (2016). *Apología de la desmesura. En Spregeburd, R.* La estupidez (p. 1126). Buenos Aires: Eudeba.
- Spregelburd, R. (2009). *La terquedad*. Buenos Aires: Atuel.
- Villegas, J. (1991). *Nueva interpretación y análisis del texto dramático*. Ottawa: Girol Books.
- Zucchi, M. (2017). *Subjetividad en el texto dramático. Un análisis polifónico-argumentativo del discurso teatral*. *Revista Exlibris*, 5, <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3044/990>
- Zucchi, M. (2018). *Una clasificación del discurso didáscalo desde una perspectiva polifónica de la enunciación*. Manuscrito no publicado.

Abstract: In this article we propose to analyze the enunciative configuration of Rafael Spregelburd's *La Terquedad* (2009), focusing on the specific way in which the dramatic text constructs an image of its responsible (i.e. Spregelburd as author function). In particular, we will observe that the piece generates a representation of the dramatist as an intellectual who adopts an attitude of critical distance with respect to the characters he presents. To test our hypothesis, we will be framed in the Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía enunciativa, a non-referentialist and non-unicist theory.

Keywords: Spregelburd – ethos – subjectivity – polyphony - stage directions

Resumo: Neste artigo, propomos analisar a configuração enunciativa de “La Terquedad” de Rafael Spregelburd (2009), com foco na maneira específica pela qual o texto dramático constrói uma imagem de seu responsável (isto é, Spregelburd como função de autor). Em particular, observaremos que a peça gera uma representação do dramaturgo como a de um intelectual que adota uma atitude de distância crítica em relação aos personagens que ele apresenta. Para testar a nossa hipótese, seremos abordados na Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía enunciativa, uma teoria não referencialista do significado do sujeito e não unicista.

Palavras-chave: Spregelburd; ethos; subjetividade; polifonia; didascalía

^(*) **Mariano Zucchi.** Licenciado en Letras (UBA), Doctor en Artes (UNA), Becario CONICET.

Dioramas: Hechos culturales de la vida cotidiana en el Shtetl

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Ariana Bekerman (*) y Iris Schwartz (**)

Resumen: Ciertos contenidos educativos son difíciles de abordar para que tengan un impacto real y duradero en los alumnos. La proyección y armado de dioramas como recurso didáctico permite crear en los alumnos un vínculo tangible con el período histórico que se está estudiando, desde el punto social y arquitectónico. Este acercamiento al tema permite crear una escena con significado, y con pregnancia, lo cual deja una huella significativa en el alumno. Además, le agrega la posibilidad del relato, lo que convierte a los alumnos en docentes de lo que aprendieron en su propia experiencia de realizar el diorama, para contárselas a quienes lo están observando.

Palabras clave: aula taller – trabajo colaborativo - arquitectura – historia – aprendizaje significativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 105]

Introducción

El *Shtetl* es la palabra en *Idish* que quiere decir aldea, pueblo. Allí vivían los judíos en Europa Oriental y Central previo a la Segunda Guerra Mundial. En los Dioramas los alumnos van a personificar la vida de los judíos en estas aldeas en el siglo XIX. Para los alumnos participar de este proyecto les permite investigar y descubrir las vivencias de los judíos en el *Shtetl*.

Luego, esta instalación será donada al Museo del Holocausto de Buenos Aires donde formará parte de la exposición permanente. Para el museo es valioso contar con este aporte porque le permite narrar al visitante de la muestra la vida de estos judíos antes de la Segunda Guerra Mundial.

Propuesta de trabajo

La propuesta es realizar un proyecto interdisciplinario entre distintas ramas de la arquitectura y el diseño que se conectan para lograr el armado de una instalación de Dioramas. Esta integración se logra a través de la conjugación de distintas disciplinas, como el diseño de interiores, mobiliario, escenografía, diseño de indumentaria, y elementos del arte.

En esta propuesta se trabajará de forma interdepartamental entre distintas áreas del colegio que generalmente dan sus materias por separado. Se integrarán la Orientación de Construcciones y el área de Educación Judía. Relacionando el período histórico que los alumnos estudian, y la cultura de la colectividad judía, con la arquitectura que se erguía en ese período histórico, en esos países en particular, y cómo la cultura afectaba el armado del diseño de esos espacios.

Dentro del área de Construcciones involucra el trabajo colaborativo entre alumnos de distintas aulas, y a través de los años, por lo cual tres camadas de alumnos de la especialidad habrán intervenido en la actividad cuando esta haya concluido.

Esta propuesta involucra el aprendizaje por la acción, esto permite descubrir la arquitectura histórica mediante la maquetización y escenografía. Aprender el valor

histórico y la importancia de las recreaciones como medio de relato de una historia en el museo.

Objetivo general

- Vivenciar la práctica arquitectónica como valor agregado.
- Proyectar el diorama, no solo como pieza de diseño, sino como elemento para el relato en un museo.

Objetivos específicos

- Contribuir a que los alumnos maduren el relato histórico.
- Aprender contenidos históricos transversales al relato.
- Resolver técnicas constructivas.
- Asumir responsabilidades de un trabajo por ensamble.
- Trabajar en equipo.

Antecedentes

Este trabajo tiene antecedentes en una maqueta de un *Shtetl* que se realizó en el colegio en el área de Construcciones en la década de 1960 y fue donada a la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA), la cual desapareció junto al edificio de la misma cuando sufrió un ataque terrorista en 1994.

En el año 2011, se comenzó a trabajar en el colegio con una maqueta del paisaje urbano y semi-rural de los pueblos donde vivía la comunidad judía en la Europa oriental de preguerra.

Los chicos de toda la especialidad, junto a los docentes, trabajaron en el taller para elaborar la base con los desniveles de terreno. Se crearon diferentes tipologías de casas y otros elementos propios del contexto urbano de aquella época. Se realizó en el mismo una representación a escala de la sinagoga de Wolpa, para darle verosimilitud a la maqueta.

Esta maqueta llevó tres años de desarrollo, tiene 1,20 m por 0,80 m en una base construida especialmente de madera y metal, e involucró a más de cien alumnos coordinados por un grupo de cuatro docentes.

Desde fines de 2014 forma parte de la exposición permanente del museo y ya la visitaron más de 15 mil personas en la última Noche de los Museos de 2016.

Trabajos Preliminares

Para realizar la actividad, cada grupo que formó parte del proyecto realizó distintas actividades de investigación y reconocimiento junto a los docentes. Entre ellas se visitó al Museo del Holocausto de Buenos Aires, además se visitó el Museo Judío de Buenos Aires y una sinagoga tradicional, para nuestra ciudad. En estas visitas los alumnos fueron recibidos por un guía que les explicó el contenido del museo, se vieron dentro espacios interactivos, videos documentales, y sectores que solo se ven con guía. Se les explicó luego, en clase, la diferencia de esta sinagoga con las sinagogas tradicionales de Europa Oriental.

Dentro de la escuela, en la materia Fuentes del Judaísmo, se realizó una charla con un rabino que relató un *seder de pesaj* (noche de pascuas), y sus costumbres bíblicas, las cuales se siguen manteniendo hasta hoy en día por los grupos más ortodoxos.

En las materias de la orientación se analizaron distintas piezas de arte, se vio la película *El violinista en el tejado*, en fragmentos, con posterior análisis. Además, se realizó una observación de cuadros de Mark Chagall y fotos antiguas de un banco de documentación del departamento de educación judía de la escuela.

Modo de trabajo

El trabajo de aula taller es la metodología a aplicar en el armado de los dioramas. Esta metodología permite al alumno descubrir la historia y las vivencias del Shtetl a través de la práctica de realizar el diorama. Es una práctica grupal, en la que pequeños grupos trabajan en distintos sectores, o escenas de forma cooperativa, y a su vez colaboran con el grupo macro clase en el armado general de la composición.

Los alumnos desarrollarán contenidos de la especialidad de construcciones junto con contenidos del área de historia judía. Verán el contexto histórico, cultural y social en que situarán sus composiciones, lo que les permitirá diseñar de forma realista la ambientación del diorama en función de la escena elegida para representar. En el proceso desarrollarán técnicas de maquetización, conocimiento y familiarización con los materiales y las herramientas. También verán las técnicas constructivas, el mobiliario, el vestuario y los materiales reales usados en la época que están representando, para entender mejor la escena a representar.

Se realizarán distintas técnicas artísticas, constructivas y tecnológicas. Dentro de las actividades artísticas se desarrollará pintura, *decoupage*, claroscuro, aplicados sobre cartón, madera, papel y poliestireno expandido. Las técnicas arquitectónicas que se representarán son construcciones de principios de siglo XX, muchas ya en desuso, y revestimientos de interiores que aluden a estos mismos. En la construcción litúrgica se representará la dicotomía entre la arquitectura tradicional judía y aquella que se asimiló a las regiones en donde vivían.

Valor Agregado

Muchos de los chicos que atravesaron la actividad de una u otra manera son nietos y bisnietos de sobrevivientes del Holocausto, por lo que están transmitiendo su propia historia. Se utilizaron relatos de parientes, fotos, y material del archivo oral del colegio y del museo para la realización.

La instalación, una vez terminada, formará parte de la exposición permanente del museo. Esta obra tendrá un efecto de inmersión en el relato a través de la yuxtaposición de la imagen, la iluminación y el sonido que emitirán los dioramas. Esto significa que los alumnos tendrán en su curriculum la realización de una pieza de instalación profesional. Además, podrán presentarse como voluntarios en la Noche de los Museos y exponer la historia de la pieza, y lo que narra la misma. Esto permite, no solo cerrar el ciclo de aprendizaje y enseñanza, enseñándoles a terceros lo que ellos aprendieron, sino que le agrega un valor personal de cada integrante que formó parte del proyecto.

Conclusiones

En un diorama el observador tiene una facilidad para visualizar la escena, e imaginarse como podría ser o haber sido en la realidad; el carácter primordial de un diorama es el de mostrar, pero especialmente se agrega valor didáctico inmenso, por la facilidad de observar precisamente en las tres dimensiones del espacio y a escala. Estas características son las que provocan en el ser humano ese sentimiento de *reminiscencia*, de recordar dicha escena, memorizarla, lo que es el principio básico y fundamental de la didáctica, de enseñar y mostrar para recordar y aprender.

Esta técnica entonces conjuga aspectos fundamentales para un aprendizaje significativo, el alumno aprende historia y arquitectura a través de la acción, de realizar con sus propias manos un diorama. Lo recuerda por haber sido un momento memorable que une distintas herramientas y recursos. Y a su vez, genera una pieza capaz de enseñar a otros a través de la narrativa de la instalación que se produce, transformándose de estudiantes a maestros que visiten el museo, perpetuando la historia.

Referencias bibliográficas

- Camillioni, A. (2007a, agosto). *Una buena Clase*. Revista 12(ntes).
- Camillioni, A. (2007b). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2009). *La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria, en Claves para mejorar la escuela secundaria: la gestión, la enseñanza y los nuevos actores, compilado por Claudia Romero*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Molinari, P. (2011). *Turbulencia Generacional*. Buenos Aires: Grupo Temas Editorial.
- Romero C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Abstract: Certain educational contents are difficult to address so that they have a real and lasting impact on the students. The projection and assembly of dioramas as a didactic resource allows students to create a tangible link with the historical period that is being studied, from the social and architectural point of view.

This approach to the subject allows creating a scene with meaning, and with pregnancy, which leaves a significant mark on the student. Moreover, it adds the possibility of the story, which turns students into teachers what they learned about from their own experience to make the diorama, to tell it whom are watching.

Keywords: classroom workshop - collaborative work - architecture - history - meaningful learning

Resumo: Certos conteúdos educativos são difíceis de abordar para que tenham um impacto real e duradouro nos alunos. A projeção e armado de dioramas como recurso didático permite criar nos alunos um vínculo tangível com o período histórico

que está sendo estudado desde o ponto social e arquitetônico. Esta aproximação ao tema permite criar uma cena com significado, e com pregnancy, o qual deixa uma impressão significativa no aluno. Ademais, agrega-lhe a possibilidade do relato, o que converte aos alunos em professores do que aprenderam em sua própria experiência de realizar o diorama, para dizer àqueles que estão assistindo.

Palavras Chave: workshop de sala de aula - trabalho colaborativo - arquitetura - história - aprendizagem significativa

(*) **Ariana Bekerman.** Especialista Docente de nivel Superior en Educación y TIC (INFD, 2016), MIE Expert (Microsoft Education, 2016), Diseñadora de Interiores (UP, 2011), Profesora en Disciplinas Industriales (UTN, 2015).

(**) **Iris Schwartz.** Magíster en Administración de la Educación (U. Di Tella, 2014). Especialista en Administración de la Educación (U. Di Tella, 2008). Arquitecta (UBA, 1986). Especialización en Informática Educativa (UDA, 2001).

Creatividad como materia

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Hernán Bennett (*)

Resumen: Instalar la materia *Creatividad* como curricular en las escuelas. En este espacio se despierta en los alumnos confianza en sus ideas y sobre todo generar en cada uno una mayor capacidad de pensamientos abiertos y disruptivos. Desarrollar un pensamiento creativo para que puedan aplicarlo en un mundo donde cada día más demandan personas capaces de resolver conflictos por vías alternativas.

Palabras clave: habilidad innata – pensamientos – disruptivos – innovación – inspiración – entrenamiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 107]

Si un orador desafía a su audiencia a que cierren sus ojos e imaginen un triángulo, luego de unos segundos, al abrir sus ojos, el alto porcentaje se lo imaginó con la punta para arriba, entendemos que hemos sido entrenados para que los triángulos sean así. La escuela nos enseña que el sol es amarillo y el mar azul. Nos matan la creatividad. Respondemos a los datos que nos educan en la escuela, vamos limitando nuestra imaginación, vamos debilitando nuestra habilidad de crear e incrementando la memoria de datos, se nos enseña a acumular conocimientos. Nuestro entrenamiento de la creatividad, de crear, imaginar, inventar, soñar, confiar en nosotros mismos va en descenso a lo largo de nuestras vidas.

La escuela y la sociedad van pidiendo que dejemos de usar el pensamiento informal, divergente para enfocarnos principalmente en la lógica y el análisis. Se van construyendo nuestras certezas, experiencias y cultura. Convirtiéndose en nuestros patrones de pensamiento dominante.

Por eso, como puntapié inicial del desarrollo de mi proyecto, me pregunto “¿Quién cree que es creativo?” Y para poder responder esta pregunta, es necesario antes definir la creatividad. La creatividad no es solamente un talento de genios, solo de los grandes pintores o músicos genios de la historia. Tiene que ver con una habilidad que todos tenemos. Se entrena, puede ser adquirida, usada y practicada. Están los talentosos de la creatividad como en toda disciplina, pero todos podemos jugar al *football*, pintar, escribir o tener ideas. Cuanto más lo entrenamos más tendremos, no se gasta. Cuanto más entrenamos a nuestros alumnos a que no existe una sola respuesta lineal a una pregunta, más respuestas tendremos, más opciones, más variantes.

“La creatividad simplemente consiste en conectar cosas”. Steve Jobs. (Marketing Directo, 2013)

La creatividad está presente en cualquier disciplina, no solo en música o arte; también en: diseño, ingeniería, ciencias, filosofía, matemática, deportes, educación, política, tecnología.

Todos tenemos momentos de inspiración, momentos *eureka*, *flashes*, *insights*, *ajá*; se nos enciende la lamparita en nuestro cerebro de manera repentina, cuando menos lo esperamos.

Todos tenemos un pensamiento creativo, por más que sea chiquito; siempre que sea novedoso (al menos para la persona que lo realiza), útil (que satisfaga una necesidad) y ético (no provoca daño ni perjuicio a otra persona, forma de vida o al ambiente).

La creatividad es innovar, generar nuevas ideas o conceptos, o asociando ideas y nociones conocidas que normalmente llevan a conclusiones que antes no existían; resuelven problemas y producen soluciones originales y valiosas. El cerebro humano tiene 100 mil millones de neuronas y una de las tantas facultades que nos diferencian de los mamíferos es la característica que tenemos de conectar ideas.

Como profesor de educación física, jugador de rugby, montañista, entrenador personal y Director del Departamento de Educación Física del St. Gregory's College desde hace más de 25 años, se puede uno relacionar de la misma manera con la creatividad desde las pasiones, lo nuevo, lo desafiante, lo imaginativo; la invención de juegos, cuando uno jugaba de chiquito con los hermanos o encontraba maneras de arreglar algo o inventar ejercicios para clases o entrenamientos, o jugar a fantasiosos juegos con los hijos.

Hace unos años incursioné en la neurosicoeducación, me capacité en la Universidad Di Tella en Creatividad e Innovación, leí cuanto libro o *paper* de Creatividad apareciera. Cursando Creatividad e Innovación, cuyo jefe de Cátedra es el afamado Estanislao Bachrach, se me disparó la idea de instalar Creatividad como materia curricular en la escuela. Este trabajo generó la pregunta: ¿Por qué no?

“La creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización” (Robinson, 2001).

Se fusionaron dos ideas: hace unos años pensando con el equipo de Directores ¿cuál es el modelo St. Greg, qué necesita la sociedad, qué persona estamos preparando y qué pide el mundo laboral, se investigó y se recopilaron los anuncios de diarios del rubro empleos, y se encontró un patrón en común: “Se necesita joven con ideas creativas e innovadoras”. A raíz de dicho patrón surge el interrogante, ¿en qué momento de su escolaridad aparece este estímulo, esta enseñanza, este entrenamiento? Hace cuatro años presenté en el colegio St. Gregory's un proyecto de Creatividad como materia dentro del currículo. Estoy en ese proceso. Todos los viernes alumnos de 6to año primaria optan por esta materia. Tienen la posibilidad de irse a sus casas los viernes a la tarde, pero eligen quedarse a pasarla bien en clase de Creatividad. No hay pruebas; yo los estímulo a que se copien, no tienen que pedir permiso o hacer silencio: una desorganización organizada; mientras sus ideas se agitan en sus cabezas. Desarrollo técnicas, juegos, dinámicas, ejercicios que masajean sus cerebros, los llevo al gimnasio de sus neuronas.

La idea es desarrollar un pensamiento creativo para que puedan aplicarlo a todas las áreas de desarrollo a través de prácticas, juegos, tareas simples y complejas, en un ámbito recreativo y de placer. El objetivo es lograr

fortalecer la motivación intrínseca que tiene cada uno de nuestros alumnos dentro de lo que es la creación. Fomentarles el pensamiento creativo para que puedan aplicarlo a actuales y futuras actividades personales, para que puedan desarrollarlo en el futuro mundo laboral, donde cada día más se demandan personas creativas y capaces de resolver conflictos por vías alternativas.

Asimismo, que puedan utilizar la curiosidad como disparador de su curiosidad para ayudarlos a entender la creatividad como un proceso de cambio cultural que los llevará a la meta que compartimos todos, seamos niños, adolescentes, adultos, mayores y vivamos en cualquier rincón del mundo.

Es muy interesante verlos en clase mezclar continuamente conceptos, ideas, imaginaciones, pensamientos que tienen en su cerebro. Ellos mismos se congracian cuando se encuentran descubriéndose en una actividad o juego en el cual tienen que cambiarle las reglas a un juego de mesa o deporte, inventando un diálogo de una película, rediseñando el colegio, sacando fotos originales por los pasillos, buscando utilidades a una cubierta, clip o percha, o mezclando conceptos de palabras e imaginando soluciones a situaciones irreales. Están en un gimnasio donde su cerebro es el protagonista de todos los ejercicios; donde se los fuerza a salir de su pensamiento lógico o estructurado. Sus neuronas crean nuevos caminos, y de a poco se conectan de nuevas y variadas maneras. Su pensamiento lateral fluye.

Este es un proyecto que no tiene frontera. Se los ve disfrutando, su inteligencia emocional también se está moviendo.

Durante los noventa minutos se respira un ambiente de respeto por las ideas nuevas, donde se pueden cometer errores, donde se respeta la posición del otro y la participación.

Se está convencido de que la creatividad no es solo un talento que pueda ser encendido por la voluntad, sino por el resultado de la exposición prolongada a un clima estimulante.

Rompen sus obstáculos para crear. Está prohibido decir “no puedo” o decirle a otro “eso es imposible”. El resto vale todo. Desarrollan su autoestima, sus ideas siempre son geniales, con estímulos a que produzcan potenciales ideas, porque todas sirven. En su vida, en su futuro laboral, en su vida de pareja, en sus relaciones con amigos o padres, en sus deportes, en todos lados la creatividad los ayuda a mejorar.

También hemos realizado talleres con maestras y profesores de los diferentes sectores para poder inyectar la creatividad en sus planificaciones, en su tarea diaria. Varias ya lo tienen incorporado informalmente.

“Todos los niños nacen siendo artistas; el problema es seguir siendo un artista cuando crecemos”. (Unimoooc, 2014)

¿Qué estamos haciendo por esto? ¿Cuánta de su creatividad estamos explorando? ¿Qué protagonismo toma la escuela en el desarrollo de la creatividad? ¿En qué momento de sus 16 años que están en nuestras manos como educadores les estimulamos su habilidad creativa? ¿Cuánto foco ponemos desde su primera infancia en darle a la sociedad seres con pensamientos originales? Darles la oportunidad, y capacitar docentes en este

tema, nos dará la oportunidad de comenzar a despertar en los alumnos confianza en sus ideas y sobre todo generar en cada uno una mayor capacidad de pensamientos abiertos y disruptivos.

Entonces, aparece nuevamente la pregunta ¿Quién puede ser creativo? Todos somos creativos, todos podemos romper con nuestros patrones habituales de pensamiento y comportamiento para vivir mejor.

Referencias bibliográficas

- Bachrach, E. (2012). *Ágilmente*. Buenos Aires: Sudamericana
- De Bono, E. (2007). *Creatividad*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1992). *El espíritu creativo*. Barcelona: Zeta
- Kastika, E. (2001). *Desorganización creativa, organización innovadora*. Buenos Aires: Macchi
- Lamata Cotanda, R. (2013). *La actitud creativa*. Madrid: Narcea
- Marina, J. y Marina E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Buenos Aires: Paidós
- Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Reino Unido: Capstone.
- Van Leeuwen, M. (2009). *Innovation by Creativity*. Reino Unido: Ecademy Press
- Marketing Directo (2013). *13 citas de Steve Jobs para entrenar la inspiración de creativos y diseñadores*. Disponible en: <https://www.marketingdirecto.com/actualidad/checklists/13-citas-de-steve-jobs-para-entrenar-la-inspiracion-de-creativos-y-disenadores>

Unimooc (2014). *¿Qué seis frenos matan la creatividad?* Disponible en: <https://unimooc.com/que-seis-frenos-matan-la-creatividad/>

Abstract: Install the subject Creativity as curricular in schools. In this space students are encouraged to trust their ideas and above all to generate in each one a greater capacity for open and disruptive thoughts. Develop a creative thought so that they can apply it in a world where more and more people demand to solve conflicts through alternative ways.

Keywords: innate ability - thoughts - disruptive - innovation - inspiration - training

Resumo: Instalar a matéria Criatividade como curricular nas escolas. Neste espaço acorda-se nos alunos confiança em suas ideias e sobretudo gerar na cada um uma maior capacidade de pensamentos abertos e disruptivos. Desenvolver um pensamento criativo para que possam aplicar num mundo onde a cada dia mais demandam pessoas capazes de resolver conflitos por vias alternativas.

Palavras Chave: capacidade inata - pensamentos - disruptivos - inovação - inspiração - treinamento

(*) **Bennett, Hernán Gustavo:** Profesor Nacional de Educación Física, Director de Deportes de St. Gregory's College. Neuropsicoeducador en Asociación Educar, especialización en "Creatividad e Innovación" en UTD.

El valor educativo del humor

Raúl Ademundo Calmels (*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: Aplicar el sentido del humor en la educación proporciona nuevas perspectivas para contemplar la realidad. El humor aplicado a los alumnos genera motivación, cohesión grupal y un ambiente óptimo frente al aprendizaje. Los profesores deben servir de modelo de personas esperanzadas, y con sentido del humor ante el alumnado que pasa por momentos de crisis ante una sociedad actual cargada de desencanto y desesperanza.

Palabras clave: educación constructivista – humor gráfico – aprendizaje – motivación – estudiante – pedagogía - creatividad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 110]

Por medio del sentido del humor se genera un estilo peculiar de enfocar la tarea educativa. Sirve de ayuda para controlar los conflictos que se generan día a día, también ayuda a pensar y estimular la creatividad. Así el sentido del humor hace que nuestra mente esté continuamente en funcionamiento, fomentando el pensamiento divergente y creativo de nuestro cerebro. Sin descuidar los contenidos, la calidad, la excelencia; y cultivando la capacidad de asombro, raíz de la Filoso-

fía; para llegar al pensamiento propio sobre la realidad. "Los maestros que se divierten enseñando, consiguen que los niños se diviertan aprendiendo." (Retos CPI, 2017). Se presenta en alguna hoja de almanaque; puede ser. Cuarenta años de trayectoria en la docencia corroboran dicha sentencia; en un trabajo de observación participante permanente, que se vio evaluado por múltiples promociones de alumnos.

“Las exposiciones fueron claras. Nunca fueron aburridas. Bien ejemplificadas, entretenidas y divertidas (la mejor forma de aprender). ¡Seguí así y no cambies!” (Comunicación personal, Matías Pérez, 2010).

El buen carácter favorece en el más alto grado que una cosa sea creída. Pasa con la historia, la biología, la química... pero los conceptos propios de la filosofía necesitan de esa actitud y predisposición fundamental en el maestro para llegar al entendimiento y al corazón de niños y jóvenes.

“Sin fe no hay educación auténtica, sino una mera técnica educativa.” (Jaspers, 2009)

No hay misterio. Sí hay pasión y paciencia... entusiasmo... etimológicamente: “tener a Dios adentro”; por analogía poseer vocación docente, humildad, amor a los alumnos, aún el “eros pedagógico”.

La humildad es camino del encuentro con los otros. A las personas que decimos que queremos, las hacemos más cercanas en la medida que están presentes en nuestros proyectos. Así, aprendemos a pedir su opinión, sabemos esperar las respuestas, entramos en comunión con quienes están a nuestro lado... La humildad nos da el coraje para confrontar el pensamiento personal con el que piensa distinto, sin tener miedo, en caso de que no lo percibamos como necesario, modificamos la conducta personal. (Lazaro, 2014)

La filosofía no es un Vademecum con verdades cerradas. Por lo tanto uno de los primeros presupuestos en el aula es que nadie tiene la verdad última, el profesor tampoco. Hay que hablar, opinar, dudar, discutir, fundamentar, poner en tela de juicio.

Vittorino da Feltre, humanista y educador italiano, decía con frecuencia: “quiero enseñar a los jóvenes a pensar, no a delirar”. Subraya que la enseñanza ha de ser gradual, de acuerdo con el desarrollo psíquico del alumno y transcurrir en un ambiente de alegría y satisfacción: *Educación atractiva*. El método de enseñanza de Vittorino se caracterizaba por la habilidad con que sabía simplificar y hacer agradables y comprensibles las materias, así como el frecuente método socrático de la conversación y la discusión. Fue respetuoso de los gustos y de las inclinaciones de cada uno de los alumnos, dirigió sus cuidados a promover y disciplinar el desenvolvimiento espontáneo de sus personalidades a través del juego, los ejercicios físicos, la cultura clásica, la ciencia, y la música, y educó el carácter, la personalidad y la sociabilidad de sus estudiantes. En la Casa Giocosa se formaron niños y jóvenes de toda la estratificación social, y estudiaron notables e importantes filósofos, humanistas y hombres de ciencia. Muchos de sus discípulos se convirtieron en grandes exponentes del humanismo italiano. (Da Feltre, 1423).

A más de quinientos años de aquella experiencia, en nuestros días, en las escuelas de Finlandia, sus alumnos obtienen los mejores promedios mundiales y su nivel educativo está entre los más altos del ranking. Sus profesores hacen que el aprendizaje sea un proceso de descubrimiento y alegría. No enseñan a repetir sino a reflexionar, apuestan al pensamiento crítico.

Los niños aprenden a través del asombro, respetando la curiosidad; Tomás de Aquino la llamaba (Martínez, 2006)

Se descarta que el profesor no tenga dificultades, problemas, límites, crisis, broncas..., pero en el aula, en el supremo, sagrado acto de trabajar con adolescentes y jóvenes, eso queda de lado gracias a la vocación, el compromiso, la responsabilidad, el disfrutar con lo que se hace, el buen humor. “Podemos llamarlo: amor con fatigas – esperanza con firme constancia de alegrarnos por ustedes”. (Rossi, 2006, p.39)

Según San Agustín (Augustinus, 2016). “Los preceptos sobre el modo de enseñar no son difíciles. Lo difícil es enseñar alegremente”.

La alegría es signo de seguridad. Cuando empiezo a servir a mi ciencia y me olvido de los rostros, he traicionado el mensaje y he empezado a tratar como objeto de negocio a quienes deberían ser hijos. He dejado de ser maestro para empezar a ser mercenario.

Definir lo que es el sentido del humor no es tarea fácil. Se trata de un concepto que designa una actitud humana, un determinado talante ante la realidad en la que vivimos y, por tanto, no es un simple fenómeno, un hecho que se pueda aislar, analizar y catalogar al lado de otros. Es todo aquello que puede provocar la risa y sentimiento que subyace (no solo la risa externa). La risa como emoción positiva, caracterizada por una sensación subjetiva y placentera. Se ha comprobado que la risa es una emoción innata y universal de la especie humana.

En estudios realizados por los profesores en Beneficios del buen humor Jáuregui y Fernández (Barrio de la Puente y Fernández, 2006) en el entorno de la pedagogía laboral señalan como beneficios del buen humor que:

- a) Reduce el estrés.
- b) Potencia la salud.
- c) Fortalece la motivación individual y colectiva.
- d) Atrae y retiene los recursos humanos más valiosos.
- f) Estimula la innovación al tiempo que optimiza la comunicación interna.
- g) Favorece el aprendizaje y cohesiona los equipos humanos.

Han sido numerosos, en este sentido, los trabajos en otros campos del saber como la Medicina, la Psicología, la Filosofía, la Antropología, la Teología, y por supuesto, en la Pedagogía.

Aplicar el sentido del humor en la educación nos proporciona nuevas perspectivas para contemplar y analizar la realidad. Asimismo el humor aplicado a los alumnos genera motivación, cohesión grupal y un ambiente más distendido y alegre frente al aprendizaje.

Los profesores deben servir de modelo de personas esperanzadas, positivas, alegres, y con sentido del humor ante el alumnado que pasa por momentos de confusión, crisis o conflicto, y ante una sociedad actual cargada de desencanto, pasividad, y desesperanza. El humor en educación es un modelo de trabajo y marca un estilo de relación educativa, de enseñanza y de aprendizaje.

Por medio del sentido del humor se genera un estilo peculiar de enfocar la tarea educativa. Nos sirve de ayuda como profesores para controlar los conflictos

y aliviar las tensiones que se generan día a día, también nos ayuda a pensar y estimular la creatividad, así el sentido del humor hace que nuestra mente esté continuamente en funcionamiento, fomentando el pensamiento divergente y creativo de nuestro cerebro. (Barrio de la Puente y Fernández, 2006)

“... compartir la alegría de los otros, gozarnos en la dicha de los demás supone un desinterés, una delicadeza de corazón, un despegue de nosotros mismos, que generalmente está por encima de nuestras fuerzas.” (Evely, 1990, p.12)

En un trabajo de investigación, realizado mediante el método de observación participante, testimonios de alumnos pertenecientes a la Escuela Normal Mixta Provincia de San Luis, de la Provincia de la Pampa, manifestaron la importancia del buen humor en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

El buen humor resonaba y se contagiaba en los pasillos ante la llegada del profesor. Él, en todos sus gestos transmitía la alegría, le ponía el alma a la tarea de enseñarnos. La hora de Filosofía, con Raúl, era genial. Nos llevaba al pensamiento propio, autónomo, crítico con preguntas disparadoras. Sus consignas no eran esquemáticas; nos hacía pensar. Asimismo la evaluación era una instancia dentro del aprendizaje donde podíamos desarrollar nuestras reflexiones en libertad. Siempre alimentaba nuestra curiosidad adolescente recomendando alguna lectura complementaria. El dictado de sus clases jamás perdió de vista el propósito de educar seres humanos para la vida sin descuidar los contenidos, la calidad, la excelencia. (Comunicación personal, Escudero Ferrero, 2017)

Algunos opinan que la excelencia no es el fin de la educación sino que es un medio. El fin, es el servicio.

“Es necesario desarrollar la vida espiritual del hombre. De ahí que la educación debe ser pensada desde el desarrollo de los valores humanos, orientados hacia el logro de la armonía humana.” (Mariscal, 2003, p.17)

Cultivar el espíritu de tal manera que se promueva la capacidad de asombro, admiración, raíz de la Filosofía. Asombrarse de sí mismo, de lo que pasa en el mundo, en el país, en las familias. Llegar al pensamiento propio, autónomo, crítico, para penetrar la realidad y formarse un juicio personal cultivando el sentido religioso, moral y social.

Y este ejercicio indispensable de llevar a los jóvenes al asombro y a la admiración, en nuestra cultura de la *diversión* (estar volcados hacia afuera) y del ruido, la superficialidad y la estulticia, el materialismo consumista y el inmediatismo, vivir prisioneros de anhelos, deseos y agitaciones, necesita del silencio. Brinda la ocasión de entrar en contacto con nosotros mismos, el *Gnosce te ipsum*. Ayuda a conocernos sin racionalizar. El silencio da a la vida un sentido de alegría, de humor, de cierto juego. Es una inmensa disposición para la fiesta. La alegría que brota en el silencio no podremos retenerla. Sabemos muy bien que en el próximo instante otros es-

tados de ánimo turbarán y oprimirán el corazón. Pero hemos entrado en contacto con una alegría que nadie nos puede arrebatarnos. Esa alegría se halla oculta en el fondo de nuestro corazón.

“El silencio no es la tumba de la palabra, es el que engendra la palabra llena de contenido, con sentido. El silencio es el que va a infundir el respeto de los demás, el que nos hace creíbles.” (Lazaro, 2014, p. 46)

Fundamental y esencialmente tiene mucho que ver la actitud del maestro frente a su profesión, la satisfacción por la tarea que realiza. *El influjo de la profesión sobre el maestro* se proyecta en todos los aspectos de su personalidad, desde su salud física hasta su armonía interna y adaptación social.

La comunicación interpersonal supone una cierta comunidad entre los sujetos que entran en relación permaneciendo, no obstante, cada uno siendo el que es, siendo como es una actividad compleja mediante la que no solo estimula y orienta la curiosidad intelectual del escolar, sino que debe ayudar a su joven discípulo a desarrollar actitudes positivas, emociones ordenadas, criterios de conducta y hasta aptitudes para ocupar un puesto eficaz en la sociedad. Toca al maestro entrar en la intimidad del alumno y se compromete y embarca, en cierto sentido, en el destino total de su persona; orientarlo.

Witty recogió 12.000 composiciones de alumnos que describieron al maestro que más le hubiere servido; de las contestaciones recibidas obtuvo las doce características más mencionadas, que ordenó, según la frecuencia con que habían sido citadas del modo siguiente: cooperación y actitud democrática, benevolencia y consideración para el individuo, paciencia, amplitud de intereses, apariencia personal y maneras agradables, honradez e imparcialidad, sentido del humor, buena disposición y constancia en la conducta, interés en los problemas de los alumnos, flexibilidad, uso de la alabanza y del aprecio, eficiencia en la enseñanza de las asignaturas. (García de la Hoz, 1978)

La comunicación, también, es un rasgo distintivo destacado por los adolescentes en nuestra observación participante: así podemos mencionar los siguientes testimonios.

La comunicación fue más allá de profesor-alumno. Fue de igual a igual, de persona a persona. Pudimos cosechar, a lo largo de este año un ambiente cálido en el que se podía charlar y siempre nos dejaba opinar de algún tema aunque no perteneciera, estrictamente a la materia. (Comunicación personal, J Cuevas, 2do Sociales Escuela Normal “Pcia. de San Luis” Gral. Pico L.P., 2017).

[...] El maestro y el alumno están al mismo nivel. La educación se ve como una mayéutica que ayuda al alumno a dar a luz a sus capacidades. Impera la interrogación y el no-saber absoluto [...]

[...] la idea del espíritu infinito, en el cual importa existir bajo la propia responsabilidad y en presencia de la trascendencia [...]

Sin veneración ninguna educación es posible. Esta es la sustancia de toda educación y en la medida en que esta sustancia se torna dudosa, la educación se vuelve formal (Jaspers, 2009).

Le dijo el Principito al aviador:

- Mi estrella será para ti una de las estrellas, entonces te agrada mirar todas las estrellas.
- Volvió a reír.
- Las gentes tienen estrellas que no son las mismas.
- ... Tú tendrás estrellas como nadie las ha tenido. Cuando mires el cielo, por las noches, como yo habitaré en una de ellas, como yo reiré en una de ellas, será para ti como si rieran todas las estrellas. ¡Tú tendrás estrellas que saben reír!
- Serás siempre mi amigo. Tendrás deseos de reír conmigo.
- Será como si te hubiera dado en lugar de estrellas un montón de cascabelitos que saben reír...
- Ahora, por la noche, me gusta oír las estrellas. Son como quinientos millones de cascabeles. (Saint-Exupéry, 1980)

Parfraseando, son como “quinientos millones” de alumnos con los que se aprendió Filosofía..., y a reír!

Referencias bibliográficas

- Barrio de la Puente, J., y Fernández, S. J. (2006). *Educación y Humo: Una experiencia pedagógica en la Educación de adultos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Evely, L. (1990). *Caminos para la Alegría*. Salamanca: Sígueme.
- Da Feltre, V. d. (1423). Citado en: Larroyo F (1990). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- García de la Hoz, V. (1978). “*Principios de Pedagogía Sistemática*”. España: Rialp. S. A.
- Lazaro, J. (2014). *Virtudes que nos hacen felices*. San Pablo: San Pablo.
- Mariscal, E. (2003). *La Educación es la Ciencia de la Paz*. Buenos Aires: U.B.A.
- Martínez, F. (2006). *Tomás de Aquino: buscador de la verdad*. Madrid: Equipo PJV de la Familia Dominicana de España.

Saint Exupéry, A. (1976). *El principito*. Madrid: Alianza Editorial SA.

Augustinus (2016). *San Agustín: Obras Completas*. Disponible en: <https://www.augustinus.it/spagnolo/index.htm>

Jaspers, K. (2009). *La Pedagogía de Karl Jaspers*. Disponible en: <http://karljaspers.blogspot.com.ar/>

Retos CPI (2017). *Frases positivas para niños, padres y docentes*. Disponible en: <http://centropsicopedagogicointegralretos.blogspot.com.ar/2017/07/frases-positivas-para-ninos-padres-y.html>

Abstract: Applying a sense of humor in education provides new perspectives to contemplate the reality. The humor applied to the students generates motivation, group cohesion and an optimal environment when learning. Teachers should serve as a model of hopeful people, and with a sense of humor in front of students who are going through times of crisis in a current society full of disenchantment and despair.

Key words: constructivist education – graphics humor – learning – motivation – student – pedagogy – creativity

Resumo: Aplicar o sentido do humor na educação proporciona novas perspectivas para contemplar a realidade. O humor aplicado aos alunos gera motivação, coesão de grupo e um ambiente ótimo em frente à aprendizagem. Os professores devem servir de modelo de pessoas esperançosas, e com sentido do humor ante o alumnado que passa por momentos de crises ante uma sociedade atual carregada de desencanto e desesperança.

Palavras Chave: educação construtivista - humor gráfico - aprendizagem - motivação - estudante - pedagogia - criatividade

(*) **Raúl Ademundo Calmens**. Profesor de Nivel Medio y Superior. Universidad Nacional de la Pampa.

InterAulas. Conectando aulas mediante puentes interinstitucionales

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Sandra Stella Amorena Ibañez^(*), Juan Pablo Castro Bianchi^(**)
y María Eugenia Perdomo Salgueiro^(***)

Resumen: Proyecto educativo interinstitucional originado en la reflexión sobre prácticas y experiencias proyectuales adaptando metodologías a contextos, realidades e intereses de alumnos entre instituciones educativas públicas.

En espacios pedagógicos presenciales y virtuales, contextualizamos la construcción del currículo para la inclusión y atención a la diversidad, tendiendo puentes de aprendizaje significativo e intercambio de conocimiento.

A los encuentros presenciales sumamos las redes sociales, aulas virtuales y videoconferencias en instancias sincrónicas y asincrónicas, desplegando estrategias que fomentan el intercambio de recursos e información mediante seminarios, debates, foros, tutorías / guías entre pares y docentes referentes, configurando una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: proyecto interinstitucional - redes sociales - aprendizaje colaborativo - práctica reflexiva

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 118]

Descripción y antecedentes

¿Qué somos y qué proponemos?

“Conectando aulas” es un proyecto educativo de diseño de espacios pedagógicos entre instituciones educativas públicas que intercambian instancias de enseñanza y aprendizaje en respuesta a preocupaciones del colectivo sobre el abordaje de temáticas emergentes a las curriculares.

En espacios pedagógicos presenciales y virtuales, contextualizamos la construcción del currículo para la inclusión y atención a la diversidad, tendiendo puentes de aprendizaje significativo e intercambio de conocimiento.

Generamos espacios que permiten intercambiar información, contenidos sobre áreas temáticas, recursos, objetos de aprendizaje, noticias, generar relaciones interpersonales, trabajar colaborativamente y plantear soluciones, tendiendo puentes de aprendizaje significativo e intercambio de conocimiento mediante la realización de actividades.

A los encuentros presenciales sumamos redes sociales, aulas virtuales y videoconferencias en sesiones sincrónicas y asincrónicas, con estrategias que fomentan el intercambio mediante seminarios, debates, foros y tutorías, configurando una comunidad de aprendizaje.

La dinámica se organiza desde un aula virtual alojada en Uruguay Educa (portal de la ANEP) y centralmente en una página de Facebook, configuradas por los docentes para complementar y dar seguimiento al curso presencial, donde se plantean temáticas emergentes a los contenidos curriculares. Mediante el aporte de recursos en diversos formatos, pautas y/o consignas, analizamos críticamente la realidad desde los contextos de nuestras áreas de conocimiento. Adicionalmente podemos redireccionar la actividad hacia la visita a portales, foros, redes sociales, repositorios, blog, etc. para realizar las tareas planificadas.

¿Cómo surgimos?

El proyecto nace de la reflexión sobre prácticas y experiencias proyectuales adaptando metodologías a contextos, realidades e intereses de alumnos entre instituciones educativas públicas.

Tres años de experiencias interdisciplinarias aplicando el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), otras modalidades proyectuales, la investigación e indagación como premisa de aprehensión y construcción del conocimiento, el método *flipper classroom*, entre otras metodologías, nos condujo hacia el análisis y reflexión de las prácticas atendiendo la retroalimentación de alumnos y docentes. En base a esos insumos adaptamos metodologías a realidades e intereses de los alumnos, diseñando un camino a modo de *nueva ruta didáctica* que permite contextualizar la construcción colectiva del currículo y de la evaluación con la meta de atender emergentes del contexto que posibiliten la inclusión y atención a

la diversidad, (reclamo sistemático y persistente en los diálogos de aula).

La planificación flexible de este espacio admite ajustes de acuerdo a la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando los tiempos necesarios para indagar y proponer el análisis de emergentes o propuestas alternativas, hechos y temáticas de interés y/o actualidad en el país, región y el mundo.

La innovación es apostar al aprendizaje integral, atender la diversidad con inclusión, potenciar habilidades cognitivas, socio emocionales e informacionales y compartir experiencias didácticas de calidad construidas en comunidad de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales disponibles.

El transitar el camino de ser, conocer y hacer consolidó este año a InterAulas, espacio virtual en la red social Facebook que se presenta en sociedad para comunicar e intercambiar en la construcción constante de la ruta en la enseñanza y el aprendizaje.

¿Porque surgimos?

El necesario ejercicio docente de *reflexión sobre la práctica pedagógica*, la autocrítica, autoevaluación y coevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en complemento a la retroalimentación de nuestros alumnos y pares docentes, nos interpelo para situarnos en un ámbito de trabajo profundo y arduo.

Dos problemas condicionan el proceso de construcción y consolidación de nuestras ideas preliminares:

1. La valoración disímil de la enseñanza y el aprendizaje entre los actores participantes – (alumnos y docentes), en relación a forma y contenido.

Los alumnos valoran la inmediatez, reclaman aplicabilidad demandando motivación y rápidos efectos de sus aprendizajes, denostando los necesarios procesos evolutivos y demostrando carencia en habilidades relacionadas con lo cognitivo, emocional e informacional. En cambio, los docentes apostamos a procesos formativos y sumativos demandando dedicación constante, autonomía e independencia para profundizar y consolidar procesos metacognitivos resultantes de una cultura cimentada en la construcción permanente de la educación durante toda la vida del sujeto.

2. Descartar la obsesión por la innovación como

centro de recursos constante y solución a los problemas que surgen. En una sociedad signada por los constantes cambios, la enseñanza debe responder con adaptabilidad responsable de su rol en la formación integral de ciudadanos sin hacer un culto a la búsqueda constante de nuevos métodos, estrategias, ideas novedosas, con la única meta de cambiar por cambiar. Ese cambio se debe construir sobre argumentos teóricos que respondan al diagnóstico de la situación a modificar, utilizando solamente como

medio, aquellas herramientas y nuevos conocimientos que mejor se adaptan al proceso para alcanzar el objetivo de enseñanza y aprendizaje.

El profundo proceso de análisis de esas contradicciones y problemas, complementado con el diagnóstico del contexto y características de los estudiantes, sus intereses y sugerencias, comparadas con las conclusiones del trabajo de años lectivos anteriores, dieron fruto a la idea del proyecto.

La idea inicial era profundizar aquellos aspectos que mitiguen las dos problemáticas antes planteadas y que permitan sentar las bases para un proceso a mediano - largo plazo, ofreciendo oportunidades de amplificación y perspectivas de renovación ante nuevos emergentes.

Fundamentación

Las experiencias interdisciplinarias de este equipo docente y las conclusiones abordadas en el trabajo del año lectivo 2016 (plasmadas en el trabajo académico de nuestra autoría, "Evaluación de aprendizajes creativos y nuevas rutas didácticas"), dieron nacimiento a esta nueva etapa de profundización e incorporación de estrategias didácticas.

En el citado trabajo concluimos en la necesidad de rediseño de nuevas rutas didácticas a partir de la práctica reflexiva, el trabajo en comunidad de aprendizajes con la identificación de eventos de innovación disruptiva en la construcción colectiva del currículo.

La denominada *ruta didáctica* debía incluir:

1. La apuesta a un currículo construido, compartido y adaptado a la diversidad de aprendizajes para alcanzar aquel que es significativo para los alumnos y docentes.
2. La transformación de las prácticas solucionando o mitigando problemas de acceso y de participación.
3. inclusión de innovación disruptiva que demuestre el poder que brinda el conocimiento y la información en la sociedad actual.

Los tres puntos planteados ofrecían posibilidades de solucionar los dos problemas planteados y profundizar los cambios requeridos en las prácticas áulicas.

Surge el diseño de un espacio virtual como punto de partida para la construcción a futuro de una comunidad de enseñanza y aprendizaje que colabore y guíe la formación integral a partir de áreas de conocimiento resultantes de lo curricular, que incluya a docentes y alumnos/as.

En primer lugar nos planteamos los objetivos del proyecto y posteriormente investigamos sobre los argumentos teóricos que daban soporte a las decisiones pedagógicas permitiendo profundizar sobre las soluciones.

Objetivo general:

Generar instancias de enseñanza y aprendizajes colaborativos en espacios virtuales entre grupos de igual nivel pero de diferentes instituciones educativas públicas, intercambiando temáticas emergentes relacionadas con el contexto económico y la investigación en ciencias sociales.

Objetivos específicos:

- Promover la interacción e intercambio virtual de información pertinente al contexto actual.
- Desarrollar y aplicar criterios de búsqueda, selección, jerarquización y manejo de información para la resolución de problemas.
- Valorar y evaluar a partir de información relevante, la situación y posible evolución de las temáticas tratadas.
- Analizar la realidad desarrollando la capacidad de análisis, crítica y síntesis.
- Aplicar conocimientos teóricos a la práctica cotidiana.
- Desarrollar la argumentación, expresión y producción de conclusiones así como las habilidades informacionales que requiere la sociedad actual.
- Fomentar el trabajo en equipo, actitud de colaboración, consenso, negociación, resolución de conflictos e intercambio de opiniones divergentes, aceptando la diversidad.

¿En qué basamos nuestra propuesta?

En primer lugar, referenciando a Zigmunt Bauman, los cuestionamientos y actitudes de nuestros alumnos son propios de la sociedad en la presente *modernidad líquida*. Sus efectos e impactos los identificamos en todos los terrenos e imprimen un particular modo de ser, pensar y sentir. Así, en la modernidad líquida la búsqueda de adaptación al cambio constante, se diluye y renace, volviendo todo efímero, circunstancial, escurridizo y nada es permanente.

Los efectos se verifican en los terrenos educativos, familiares, institucionales, económicos, laborales, sociales, en las relaciones interpersonales y la integración con sentido de pertenencia, como los más destacados.

Es comprobable que la profundización y el arraigo de esta concepción provoca la sensación de pérdida de valoración en los procesos de acumulación en el plano de la cultura y el conocimiento. A decir del autor, "se nos aparece como una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido." (Bauman. 2004)

El hecho se evidencia con mayor impacto en la sociedad de la información si los individuos carecen de dominio y adquisición de las habilidades informacionales porque "una cantidad cada vez más grande de información se distribuye a una velocidad cada vez más alta" y provoca la dificultad de generar procesos cognitivos que favorezcan el desarrollo de "secuencias narrativas, ordenadas y progresivas". (Bauman. 2004)

La fragmentación del conocimiento, su análisis liviano y superficial, acumula desconexión de ideas fundamentales que dan marco a la interpretación de la realidad, tan necesaria en nuestros contextos cambiantes.

El modo de vida actual bajo estas características, signa el ser, pensar y hacer, lo que impacta en las relaciones generadas en nuestros ámbitos habituales de aprendizaje constante.

La carrera por la satisfacción inmediata por miedo al cambio, provoca pérdida sistemática de "capacidad de esperar" (Bauman. 2004) y la noción de satisfacción por obtener logros en los procesos educativos.

A decir de Bauman (2005), hoy es más importante y urgente "asignar importancia a las diversas porciones de

información y más aún asignar a algunas más importancia que a otras...”.

Por lo anterior, los desafíos de la enseñanza y la educación están centrados en “aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo”. (Bauman, 2005)

Esa búsqueda de adaptabilidad no puede colocarnos en el camino de la incesante innovación o de tomar caminos que favorezcan esa visión líquida de la aprehensión del conocimiento e interpretación de la información.

Por ese motivo la evidencia teórica debe encuadrar la importancia del diseño y utilización de los espacios virtuales como generadores potenciales de adquisición y desarrollo de habilidades informacionales, así como el trabajo en comunidades de aprendizaje / redes, aprendizaje entre pares en convivencia respetuosa de acuerdo a las normas de comportamiento en esos espacios para profundizar la atención a la diversidad y favorecer la real inclusión en el trabajo colaborativo.

En primer lugar el encuadre teórico de la propuesta incluye al constructivismo pero incorporamos el paradigma conectivista, según el cual se integran los principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. George Siemens expresa:

El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. (Siemens, G. 2004)

Este enfoque nos permite percibir cómo las decisiones en los procesos de aprendizaje y comprensión del mundo, están basadas en ideas que cambian constantemente. Eso es lo que vivenciamos y evidencian nuestra/os alumnas/os en sus constantes vínculos con la fluida cantidad de información que se produce a cada momento. A partir de esa constatación, es que resulta vital distinguir aquella información importante de la que no lo es, con aquellas habilidades informacionales que permiten distinguir los cambios operados en la realidad a partir de la nueva información.

Los principios del conectivismo son claves para comprender la importancia del buen desempeño de habilidades para la adaptación en la sociedad de la información y el conocimiento. Siemens (2004) plantea que conectivismo se fundamenta en que:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.

- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.

- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.

- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.

- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

Compartimos sus conclusiones sobre el nuevo escenario en que el rol del docente, al diseñar estrategias, es clave para entender la dinámica del aprendizaje:

El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender. El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital. (Siemens, 2004).

Valorando el aprendizaje colectivo influenciado por la neta interrelación con lo externo, revalorizamos el trabajo colaborativo para generar espacios que atiendan la diversidad, fomenten el respeto por la identidad y ubiquen a los sujetos en constante diálogo con la sociedad del conocimiento, posibilitando la interpretación críticas de la realidad vivida.

Adecuar propuestas curriculares a las nuevas rutas didácticas imprime respeto por las individualidades que mitiguen las inequidades de acceso y creen valor agregado al conocimiento que fluye constantemente por canales adaptables a las nuevas generaciones.

La fundamentación de nuestras decisiones didácticas pedagógicas se enfoca en evaluar los aspectos que favorecen el aprendizaje a partir de cuatro ejes claves:

- a. Uso del espacio virtual en complemento y extensión al espacio presencial áulico conectando espacios físicos distantes
- b. Relación entre las redes y el desarrollo de comunidades de aprendizaje favorecedoras del proceso anterior
- c. El desarrollo y consolidación de espacios donde el grupo se sustenta en el trabajo colaborativo y la tutoría entre pares, modificando las prácticas cotidianas en el aula
- d. El desarrollo y la adquisición de habilidades informacionales a partir del intercambio, la lectura del otro como puente de producción personal y respeto por la identidad.

Comunidad de aprendizaje & aula & redes

Entendemos por comunidad de aprendizaje “como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno” (García, 2009:1).

Ese espacio debe ofrecer intercambio diverso a modo de diálogo pero en situaciones de equidad, por eso la importancia de la relación de pares, porque en situaciones de interacción se favorece el aprendizaje. La importancia de los ambientes de aprendizaje radica fundamentalmente en su potencial para generar formas más eficientes y rápidas de aprender y consolidan la comunicación bidireccional.

Sanz-Martos (2012) afirma que las comunidades de aprendizaje se presentan como contextos en los cuales los estudiantes aprenden a partir de su intervención, participación y compromiso, intercambiando y colaborando con pares, así como de su relación con el docente, pero sobre todo cuando se generan procesos de investigación y construcción colectiva del conocimiento.

La estructura de la investigación a partir de temas de la realidad aproxima a los actores participantes a resoluciones que exigen utilizar conocimientos y habilidades diversas. En esa diversidad construyen un nuevo conocimiento que favorece la aprehensión del aprendizaje de manera más permanente.

El planteo de trabajar en comunidad de aprendizaje va en consonancia con los planteos de las teorías más citadas en el campo pedagógico y que plantean la directa influencia entre los factores que favorecen el aprendizaje en la sociedad actual: las interacciones entre los individuos y la comunidad. Vygotsky (1979) afirmaba que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar solo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros”.

Con el desarrollo de las tecnologías, las redes sociales y su inclusión en el aula, la comunidad de aprendizaje se presenta como el ambiente más adaptable y flexible para revertir los límites espacio temporales, posibilitando la comunicación sincrónica y asincrónica entre los integrantes.

Entra en juego otro elemento importante: la inclusión con equidad de acceso. En nuestra comunidad la red Ceibal está ampliamente distribuida entre los centros educativos y la conectividad individual o por hogar alcanza cifras que superan el 95% de los estudiantes. Este punto contribuye a la integración a un proceso educativo que muchas veces se interrumpe por motivos económicos a materiales u otros métodos tradicionales y la inasistencia a clases implica la pérdida de contacto con las temáticas abordadas. De esta manera aseguramos el acceso a la comunicación, tutoría, guía y acceso a realización de actividades y tareas disponibles en línea.

Para el diseño inicial de la comunidad de aprendizaje entre instituciones educativas distantes elegimos las redes sociales y dentro de ellas Facebook. La causa fundamental es el amplio uso que realizan los jóvenes y la posibilidad de acceso desde cualquier dispositivo conectado.

El desarrollo de internet y la web generaron usuarios protagonistas, con un rol de activo partícipe y (aunque

desconocido por ellos muchas veces), creador de información con aportes sustanciales para generar una red de conocimiento compartido.

Las redes sociales amplifican la generación de información generada, diseñando nuevos caminos y formas de aprendizaje basadas sustancialmente en el intercambio de “comentarios” y contenidos. Esta forma es diferente a la conocida en los espacios tradicionales y los nuevos usuarios pueden atender varias vías de comunicación y procesar información diversa.

Con la intención de fomentar la alta participación y mitigar la resistencia al cambio, la elección de la red social es fundamental. Facebook admite la participación activa en las propuestas, la inmediatez, la sensación de estar con otros “conectados” y participando de una actividad cuasi lúdica, potencia y hace fluir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera activa e interrelacionada. Brinda posibilidades de contacto directo y al momento con otros pares y el docente, así como intercambios con otros docentes o entre docentes.

Adicionalmente podemos complementar el aprendizaje individual con el grupal, tendencia generalizada como estrategia y metodología aceptada en la cual los estudiantes se presentan como protagonistas activos y que les demuestra la utilidad de colaborar en el acuerdo y aceptar las divergencias. De esa manera colaboramos con el aprendizaje integral en la adquisición de habilidades requeridas para la integración social.

El valor agregado y de gran impacto, es lograr estudiantes integrados, comprometidos y motivados en la construcción de su aprendizaje. Collazos, Guerrero y Vergara, (2001), plantean que éstos presentan las siguientes características:

- Son responsables por el aprendizaje porque se hacen cargo de su propio aprendizaje y demuestran autorregulación;
- Están motivados por el aprendizaje;
- Son colaborativos, ayudan y aceptan las ideas o propuestas de sus pares;
- Se vuelven estratégicos, al desarrollar y perfeccionar el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas.

Es fácilmente comprobable y está sustentado teóricamente, que en la interacción con pares se encuentra muchas veces el mejor aprendizaje. Si eso lo potenciamos en una comunidad configurada en la red social de mayor utilización, podemos potencial su uso educativo porque Facebook es un espacio colaborativo. (Handley, Wilson, Peterson, Brown, Ptaszynski, 2007) con un fuerte acento en lo social.

La socialización es un factor fundamental en las generaciones jóvenes y ha permitido el desarrollo de la web en ese terreno. Actualmente son más importantes las conexiones que uno genere en la red que la información, elemento sobre el cual gira todo el funcionamiento de la web.

Los recursos en línea de la Web 2.0, además de ser herramientas que optimizan la gestión de la información, se convierten en instrumentos que favore-

cen la conformación de redes de innovación y generación de conocimientos basadas en la reciprocidad y la cooperación (Cobo y Romaní, 2007).

Trabajo colaborativo & redes & trabajo entre pares

Observamos y contemplamos a las comunidades de aprendizajes como el contexto en el que los estudiantes aprenden mediante su participación y compromiso en la interacción con otros estudiantes, docentes y actores tanto institucionales como sociales, en procesos verdaderos de investigación y construcción colectiva del conocimiento.

Al contemplar nuevos paradigmas de aprendizaje, incluso la interacción entre pares, sin alterar así la estructura del aula tradicional para gestionar una adaptación de las comunidades de aprendizaje reforzando el intercambio entre los diferentes actores institucionales.

Destacamos las siguientes ventajas del trabajo colaborativo y su impacto en trabajo entre pares.

- Fomento de la interacción y fluidez en la comunicación entre pares.
- Motiva a los estudiantes, creando un sentimiento de comunidad.
- Estimula a los estudiantes en la generación de diálogos, debates, visión crítica y reflexiva de los temas abordados.
- Sustenta y orienta al estudiante en su proceso de formación, integral sobre todo académica.
- Brinda la posibilidad de retroalimentarse de posibles soluciones a sus dificultades al poder identificarlas.

La concepción de la educación actual y las demandas del contexto hacia los estudiantes, requiere del trabajo en grupo y en el diseño de actividades de enseñanza aprendizaje, el trabajo colaborativo o cooperativo forman parte de uno de los pilares.

En el cambio de paradigma educativo sustentado en transferir el proceso de adquisición de conocimientos, los estudiantes aplican las etapas de adecuación como nos plantea el constructivismo. Es, en esas instancias claves, que la comunicación e intercambio entre pares amplía la percepción del individuo con tal impacto que permite el desarrollo de habilidades cognitivas y trabajo en grupo, dando respuestas a las demandas del contexto educativo.

Glinz (2005), describe tres estructuras que forman parte del trabajo colaborativo: la competencia, (mediante la cual se alcanzan metas), la cooperación y la interdependencia. Agrega:

Uno de los principales retos en la actualidad es que los alumnos aprendan cómo aprender, que tengan plena conciencia del método o técnica que le favorece la adquisición del conocimiento, es decir, llegar al metaconocimiento. Los grupos de aprendizaje colaborativo, proveen al alumno de habilidades que le ayudan a interactuar con sus pares, a la vez que le proporcionan destrezas para construir, descubrir, transformar y acrecentar los contenidos conceptuales; así como socializar en forma plena con las perso-

nas que se encuentran en su entorno. El intercambio de ideas, los análisis y discusiones que se dan al interior de un grupo de trabajo, enriquecen en mayor grado y menor lapso de tiempo, que cuando se intenta llegar a soluciones por sí mismo. Glinz (2005)

En las actividades propuestas en el proyecto, el trabajo en grupos o equipos en colaboración implica la existencia de un objetivo común entre los miembros y como metodología requiere de organización, participación, colaboración y el trabajo conjunto, condicionando el logro del objetivo en común.

El enfoque constructivista da marco para evidenciar el impacto positivo de formar equipos de trabajo en la búsqueda de la adquisición de aprendizajes significativos, en el entendido de que:

- Se orienten a la realización de tareas relacionadas con situaciones reales y presentes en lo cotidiano;
- Promuevan la organización y desarrollo de independencia y autonomía de los integrantes para el aporte a la resolución de problemas mediante la colaboración que genera propuestas y nuevo conocimiento;
- El rol docente debe guiar como facilitador del proceso.

El trabajo en equipos colaborativos en espacios virtuales trasciende la mera organización de sus integrantes, es una forma de aprender y se consolida mediante experiencias transversales que colaboran con la educación integral de los actores sociales. Lo anterior se fundamenta en el enfoque constructivista en el hecho constatado sobre la necesidad imperiosa de formar y desarrollar participación social activa de los sujetos porque el aprendizaje es un proceso de construcción social.

Así, “los entornos virtuales colaboran con innovadoras opciones para el desarrollo de la colaboración, la comunicación y la producción de conocimientos y potencia la posibilidad de aprender haciendo”. (Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000).

Habilidades informacionales & ser, estar y el otro

Según lo anteriormente planteado y los ejes claves que nos planteamos, amerita mencionar el rol que en la sociedad de la información y el conocimiento, se le asigna a la enseñanza de las nuevas generaciones y cómo eso impacta en la toma de decisiones sobre los cambios a operar. Esos retos que se le plantean a la enseñanza están relacionados con las oportunidades que generamos para el desarrollo integral de actores sociales con la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Es imperioso distinguir que ya no alcanza con la cantidad de información que nuestros estudiantes reciben, dominan y analizan, sino con la capacidad de identificar los grados de calidad de la misma y su capacidad para procesar, seleccionar, sistematizar para transformar esa información en contenido significativo. Eso está unido a la capacidad de aplicar la misma a situaciones que le permitan interpretar realidades y encontrar la respuesta a los problemas que se les plantean.

La responsabilidad del sistema educativo está en generar los espacios adecuados para desarrollar esas habili-

dades y destrezas, respetando la diversidad con equidad en el acceso para erradicar las desigualdades, lo que favorece la formación de ciudadanos autónomos y críticos para tomar decisiones informadas.

Las habilidades informacionales superan las informáticas o digitales, y comprenden la búsqueda de información precisa, análisis eficiente de esa información, organización de la misma y utilizar esa información para aplicarla en la resolución de problemas. La complementariedad de lo anterior a reglas éticas de comportamiento en el manejo de la información y una manera de estar virtualmente, son destrezas noveles que debemos fomentar como profesionales de la educación dentro del paradigma de la educación en valores.

Descripción de proyecto: diseño, metodología y estrategias del proyecto.

Para comunicar y plantear la idea utilizamos el formato de “cuestionamientos”, pensando en las posibles interrogantes que se plantearían nuestras / os alumnas / os:

- ¿Dónde trabajaremos?:

Interaula como proyecto educativo de diseño de espacios pedagógicos desarrolla sus actividades en un espacio virtual creado a tales efectos utilizando en esta primera instancia la red social Facebook. Se puede acceder desde el aula virtual o plataforma de los cursos que los docentes configuramos para los temas curriculares.

- ¿Qué fin tiene este trabajo, para qué sirve?

Este espacio intenta fomentar y favorecer el intercambio de recursos, conocimientos e informaciones adecuadas para el tratamiento de temas así como generar instancias colaborativas en la resolución de problemas o realización de actividades curriculares.

- ¿Quiénes trabajaremos?

En dicho espacio trabajan los alumnos de las asignaturas Economía y Estudios Económicos y Sociales de 5 instituciones educativas públicas ubicadas en lugares geográficos distantes y los docentes referentes del proyecto.

- ¿Cómo accedemos y cómo participamos?

Para participar los alumnos deberán acceder a la página de Facebook y solicitar ingreso. En cada intervención (al comienzo de su comentario / aporte), se debe identificarse siempre con nombre – apellido – grupo e institución para poder ser evaluado.

- ¿Para qué utilizamos el espacio y cómo?

- El espacio será utilizado como complemento, profundización y ampliación de temáticas de ambas asignaturas mediante consignas y propuestas debidamente identificadas por tema, consigna, pauta u otras según el caso concreto.

- Todos los alumnos pueden participar de todas las actividades propuestas que serán debidamente atendidas, valoradas y evaluadas oportunamente en base criterios predefinidos y construidos colaborativamente con los aportes de todos los actores.

- Adicionalmente los alumnos pueden aportar dudas, solicitar aclaraciones de temáticas curriculares, aportar informaciones, recursos y materiales relacionados con las asignaturas o los temas tratados.

Periódicamente se solicitará a los alumnos que se postulen voluntariamente para trabajar de manera rotativa en roles de moderadores, guías y/o administradores de los intercambios y aportes de otros integrantes. Durante el año lectivo todos participarán en esos roles.

- ¿Cuándo comienzan las actividades y cuánto duran?

- Las actividades comenzarán en mayo y se extenderá durante el curso con la periodicidad necesaria para el tratamiento de los temas de actualidad relacionados con las asignaturas u otros emergentes que se originan en los medios de comunicación o que surjan de intereses pertinentes.

- Las propuestas estarán disponibles durante el curso 2017 con el objetivo de generar la mayor participación y poder acceder a ellas todas las veces que sea necesario para revisar los aprendizajes.

- ¿Qué temas trabajaremos y cómo?

- Las propuestas, actividades, consignas, serán propuestas inicialmente por los docentes referentes del proyecto identificadas por asignatura (economía / o estudios económicos y sociales) y temática.

- Referirán a informaciones, contenidos de actualidad nacional, regional e internacional y/o aspectos relacionados a la indagación de temáticas de la agenda del mundo, abordadas desde los contenidos programáticos y temas de investigación en ciencias sociales.

- Las pautas y consignas de trabajo fomentarán la búsqueda de noticias de prensa, informaciones, datos estadísticos, estado de evolución y diagnóstico de una problemática, ampliación de contenidos, recursos multimedia, intercambio de materiales, encuestas y relevamientos y todo hecho actual de interés para los cursos y los alumnos. Éstos podrán sugerir temas y plantear cuestionamientos o dudas.

- Los docentes publican un comentario, noticia, hecho relevante, frase, cita textual, titular, documental, película, fotográfica, evento, publicidad, video, etc y los alumnos comentan, analizan, intercambian, argumentan o aportan alguna información adicional y lo relacionan con los contenidos de las asignaturas de acuerdo a su entendimiento.

- Reglas / normas de comportamiento en las redes:

- Como docentes comprometidos con la enseñanza integral nos comprometemos a fomentar y velar por el respeto en las intervenciones, comentarios (en el acuerdo o la divergencia), respetando los códigos de netiqueta que rigen la participación en las redes sociales para agregar valor al trabajo académico mediado por las tecnologías y con el objetivo de demostrar que las mismas son fuentes de aprendizaje inclusivos y no espacios de confrontación ni discriminación por ningún motivo.

- Los alumnos que deseen preservar su privacidad como usuarios de la red social pueden no utilizar su perfil personal y para realizar el trabajo anual crear uno diferente a los solos efectos de participar.

Evaluación

Se solicitó a los estudiantes que propongan los criterios que consideran importantes y necesarios para la evaluación de las diferentes actividades. La actividad fue propuesta en la red social utilizada y con sus aportes se confeccionaron rúbricas que se compartieron, debatieron y comunicaron oportunamente. Se realizará una evaluación colectiva sobre la actividad al culminar el curso, de manera de recibir opiniones y comentarios que contribuyan a mejorar este espacio.

El colectivo docente aporta algunos criterios a considerar:

- La participación activa en los intercambios y las actividades
- La calidad en los aportes, comentarios, intercambios, materiales e informaciones.
- La colaboración y el trabajo cooperativo
- Actitud, interés, motivación y fomentos de instancias de intercambio
- Toda actitud que contribuya al proceso de aprendizaje y apoyo a otros compañeros en la resolución de problemas o evacuación de dudas.

Seleccionamos los criterios más destacados y mencionados por los estudiantes:

Responsabilidad; compromiso; lenguaje; cumplimiento de los plazos; contenido; calidad; producción; personal; argumentación; respeto; colaboración.

Alcances, proyecciones y perspectivas:

El desarrollo de esta experiencia debe aportar insumos para evaluar la posibilidad de profundizar esta metodología hacia la construcción de un espacio o comunidad autogestionada mediante la administración por parte de los estudiantes. La meta en fortalecer el intercambio para configurar un espacio de tutorías y evaluación entre pares.

La conformación de equipos referentes integrados en principio por aquellos estudiantes más consolidados en su proceso de aprendizaje, actuarán como guías del proceso de sus pares, orientando y formando a otros que motivados por su nuevo rol se empoderen con actitud proactiva a la colaboración y formación integral. Estos roles contribuirán al sentido de pertenencia y reconocimiento de sí mismo para reconocer al otro, y en ese diálogo educativo igualitario, promover el necesario movimiento colectivo que como cuerpo, integra conocimientos en el mutuo respeto por las diversidades.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2005) *Los retos de la Educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Galindo González, L., Ruíz Aguirre, E., Martínez de la Cruz, N. y Galindo González R. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Guadalajara: Cenid.

- García Muñoz Aparicio, C., Navarrete Torres, M. y Ancona Alcocer M. (2013). *Las comunidades de aprendizajes y redes sociales en las universidades*. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento en línea, 1 (13). Granada: EticaNet [en línea] <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/20/14>
- Handley, C., Wilson, A., Peterson, N., Brown, G., y Pt-zaszynski, J. (2007). *Out of the Classroom & Into the Boardroom*. Higher Ed Consortium, Microsoft [en línea] <http://www.microsoft.com/presspass/events/educause/docs/EducauseWhitepaper.pdf>
- Harasim, L. Hiltz, S. R., Turoff, M., Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa
- Navarro Fuentes, C., Gómez Zermeño, M. y García Vázquez, N. (2014). *Comunidades de aprendizaje y redes sociales: una estrategia para promover la interculturalidad y la identidad*. Cuadernos Interculturales, 1(22), 61-74. Viña del Mar: Universidad de Playa Ancha.
- Royo A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Barcelona: Plataforma.
- Santamaría Gozález, F. (2005). *Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, wikis, redes sociales y web 2.0* [en línea] <http://desarrollo.uces.edu.ar:818>
- Sanz-Martos, S. (2012). *Comunidades de aprendizaje: tendencia 2013. Blog: Grupo de Análisis sobre Estrategia y Prospectiva de la Información (ThinkEPI)*. Recuperado: <http://www.thinkepi.net/presentacion>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Un acercamiento al trabajo colaborativo*. Patricia Elizabeth Glinz Férrez Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 2005 file:///C:/Users/Usuario/Downloads/820Glinz%20(2).PDF http://rieoei.org/rec_dist6.htm
- Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* [en línea]. Grup de Recercad'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flasco México. Barcelona / México DF. E-book de acceso gratuito. Versión 0.1 /Septiembre de 2007. [20-01-2008] Web oficial del libro: <http://www.planetaweb2.net/>
- Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital* - George Siemens Diciembre 12, 2004 disponible en http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Collazos, C.; Guerrero, L.; Vergara, A. (2001). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Memorias del III Congreso de Educación Superior en Computación, Jornadas Chilenas de la Computación. Punta Arenas, Chile [en línea] <http://www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC01.pdf>
- García, A. (2009). *Redes sociales y aprendizaje a través de las presentaciones online Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 10, 1, 190-216. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=201018023011>

Abstract: Interinstitutional educational project originated in the reflection on practices and project experiences adapting methodologies to contexts, realities and interests of students among public educational institutions.

In traditional and virtual learning spaces, contextualize the construction of the curriculum for inclusion and attention to diversity, linking meaningful learning and exchange of knowledge.

At face-to-face meetings we add social networks, virtual classrooms and videoconferencing in synchronous and asynchronous instances, deploying strategies that encourage the exchange of resources and information through seminars, debates, forums, tutorials / guides between peers and referring teachers, configuring a learning community.

Keywords: interinstitutional project - social networks - collaborative learning - reflexive practice

Resumo: Projecto educativo interinstitucional originado na reflexão sobre práticas e experiências projectuais adaptando metodologias a contextos, realidades e interesses de alunos entre instituições educativas públicas.

Em espaços pedagógicos presenciais e virtuais, contextualizamos a construção do currículo para a inclusão e atenção à diversidade, tendendo pontes de aprendizagem significativa e intercâmbio de conhecimento.

Aos encontros presenciais sumamos as redes sociais, salas virtuais e videoconferências em instâncias síncronas e assíncronas, despregando estratégias que fomentam o intercâmbio de recursos e informação mediante seminários, debates, foros, tutorías / guías entre pares e docentes referentes, configurando uma comunidade de aprendizagem.

Palavras Chave: projeto interinstitucional - redes sociais - aprendizagem colaborativa - prática reflexiva

(*) **Sandra Stella Amorena Ibáñez:** Profesorado de Administración (Instituto Nacional de Educación Técnica), Técnica Universitaria en Administración de Empresas UDELAR (Universidad de la República). Pos título “Innovación en las prácticas con uso de recursos educativos abiertos” (Centro de formación CEIBAL).

(**) **Juan Pablo Castro Bianchi:** Estudiante de Profesorado de Historia, CERP del Sur. Estudiante de la Licenciatura en Antropología en la UDELAR (Facultad de Humanidades, Universidad de la República).

(***) **María Eugenia Perdomo Salgueiro:** Docente de Historia y Economía. Estudiante de Licenciatura de Historia en UDELAR (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República)

El uso de celulares en clase: aportes desde la didáctica

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Analía Errobidart (*)

Resumen: A partir de la derogación de la Resolución N°1728/06 de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires se abre un debate intenso entre los docentes, sobre los alcances de la disposición de uso de celulares en las escuelas de la provincia con fines didácticos: ¿cuándo y cómo usarlos?

Con el propósito de contribuir propositivamente a la implementación creativa de situaciones educativas que incorporen celulares en su desarrollo y resolución, se presenta una serie entrelazada de definiciones de conceptos claves (clase, fines didácticos, comunicación y tecnologías, redes sociales, aprendizajes significativos) para orientar las decisiones de los docentes.

Palabras clave: jóvenes - escuela secundaria - celulares - didáctica - aprendizajes significativos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 121]

Introducción

La derogación de la Resolución N°1728/06 de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires que prohibía la utilización de teléfonos celulares tanto a docentes como alumnos dentro del ámbito escolar, abre un debate intenso entre los docentes bonaerenses sobre la habilitación de uso de celulares en las escuelas de la provincia con fines didácticos: ¿cuándo y cómo usarlos?

Este artículo se propone contribuir al análisis del entramado de relaciones en las que se toman decisiones res-

pecto de la enseñanza en los procesos educativos, a los efectos de profundizar la reflexión. No realizaremos un abordaje del plano didáctico instrumental (Souto, 1993) sino que debatiremos aquellos aspectos pedagógicos y sociopolíticos que hoy forman parte del saber didáctico. El desarrollo que se realiza encuentra su justificación en las expresiones recientes de los jóvenes estudiantes del nivel secundario que integran la muestra de una investigación en curso correspondiente al proyecto “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social”,

aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias del M.EyD bajo el código 03/F150. De acuerdo con los relevamientos realizados, los jóvenes reclaman a la enseñanza escolar prácticas que relacionen contenidos y metodologías del diseño curricular con sus modos de aprender y de posicionarse ante los problemas que les atañen. En ese contexto, el uso de dispositivos de comunicación que rompen la supuesta línea divisoria entre el adentro y el afuera escolar, es una opción promisoriosa. La coyuntura política educativa recoge, en este momento de búsqueda de sentido de la escuela -en el que las nuevas tecnologías y lo que ellas significan en la conformación de la subjetividad contemporánea juegan un rol principal-, la demanda de los jóvenes.

Atendiendo a los propósitos de este artículo es preciso comprender que los sentidos de la educación escolarizada y las decisiones didácticas que acompañaron al proyecto fundacional de los sistemas educativos en el siglo XIX, hoy se encuentran en estado agónico. De esa agonía dan cuenta la baja incidencia de la escolaridad en los aprendizajes de los jóvenes que se expresa en los magros resultados de los cursos de ingreso a las Universidades o Institutos Superiores, de los postulantes que se presentan ante las empresas en búsqueda de empleos y las controvertidas evaluaciones nacionales e internacionales sobre aprendizajes escolares. También, en el desinterés de muchos estudiantes y maestros por la tarea de transmisión de saberes y conocimientos, de las múltiples acciones que desde la política se le encomiendan a la escuela, del desajuste entre las prácticas sociales y los procesos de socialización que se ejecutan en la escuela, entre otros.

Por otro lado y, vinculado con los aspectos anteriormente expuestos, la tradición pedagógico-didáctica que acompañó el proceso educativo moderno también está siendo descentrada por las tecnologías de información y comunicación (Martín Barbero, 2004). En consecuencia, desde hace ya tiempo se hace necesario repensar qué tipo de relaciones se fundan en el aula para la producción de aprendizajes, qué sentidos compartidos es posible construir en esa instancia para que, utilizando las herramientas que esta época ha puesto al servicio de la humanidad, hagamos de ellas dispositivos educativos como en otro momento fue el libro de texto. Si el libro fue el dispositivo central de la enseñanza desde el siglo XVIII en adelante, hoy podrían serlo las nuevas tecnologías y sus dispositivos tecnológicos más difundidos como los celulares o las PC.

Finalmente, es necesario mencionar algunas cuestiones que ya han sido naturalizadas en nuestra vida cotidiana en relación a las Tics: en el trabajo, las computadoras son imprescindibles y más aún conectados a Internet, hecho que posibilita el funcionamiento en red; pero en el desarrollo de la comunicación cotidiana ¿quién se imagina, ya, no estar conectado con sus hijos, familia, amigos, jefes, durante todo el día y en cualquier lugar? En las escuelas, se crearon laboratorios de informática y luego se distribuyeron *netbooks* entre los estudiantes y docentes para favorecer la enseñanza y el aprendizaje. Y en concreto, tanto estudiantes como docentes llevan -y utilizan- sus teléfonos celulares a la escuela, a pesar de la prohibición. Entonces, es hora de revisar qué nos

está inquietando ante las recientes modificaciones en la legislación sobre uso de teléfonos celulares como dispositivos didácticos.

La educación como proceso de inscripción social y distribución de la herencia cultural fortalece sus posibilidades de expandirse a través de desarrollos tecnológicos y sobre éstos supuestos propongo que se fundamente el uso de los celulares con fines didácticos.

Pero también, es necesario ocuparnos de otros aspectos contextuales que los procesos de enseñanza y aprendizaje escolarizados -en los distintos ámbitos sociales en los que inscriban- no deben dejar pasar por alto: la incidencia de las comunicaciones mediadas tecnológicamente, la inmediatez de las acciones, la fragmentación de la atención de los sujetos destinatarios de los procesos de enseñanza, el desencanto de los jóvenes con la escuela, la significatividad de los aprendizajes, la significatividad de los contenidos escolares para generar esos aprendizajes significativos.

Posiblemente la incorporación de celulares en el aula con fines didácticos nos lleve a pensar en que también hay aristas de la inclusión social que puedan verse favorecidas con su uso, en tanto es hoy un elemento relevante en los procesos de construcción identitaria de los jóvenes (Martín Barbero, 1998), como también en la comunicación y *presencia mediada tecnológicamente* que pueden producirse desde el aula. En un trabajo reciente dimos cuenta de las reiteradas ausencias de los jóvenes a la escuela, en especial de los jóvenes de sectores socialmente desfavorecidos (Errobidart, 2015). Esta situación de inasistencia que los aísla del grupo, los desconecta de la tarea y progresivamente aleja a los sujetos de la escuela, podría ser abordada con el uso de celulares con fines didácticos.

Nos invita, además, a preguntarnos por lo que queremos que se aprenda en el aula, más allá del contenido del currículum formal, para lograr incidir de forma explícita de esos otros procesos que transcurren bajo el nombre de currículum oculto (Jackson, 1992).

Los jóvenes y la tecnología/la clase y la tecnología

Hace ya más de una década, Cristina Corea (2004) advertía sobre el desencuentro que se produce entre la subjetividad mediatizada de los jóvenes y la subjetividad escolar (ordenada, disciplinada) que aún algunos agentes del sistema educativo esperan encontrar. En ese desencuentro de sentidos y de posibilidades de comprensión-incomprensión ubicaba la autora el problema didáctico de la enseñanza.

Mientras los procesos educativos escolares esperaban acciones y respuestas como escrituras académicas, reflexiones, análisis, síntesis, los estudiantes (de diferentes niveles del sistema educativo) devolvían textos fragmentados, inconexos, sin conceptos vertebradores, con respuestas que se asemejaban a resúmenes de textos y no a elaboración de ideas.

En la actualidad observamos que algunos niños y jóvenes no llevan a la clase los útiles y materiales de trabajo, pero si sus teléfonos celulares; llegan tarde (en el nivel terciario) a la clase sin ninguna preocupación, o permanecen por largo tiempo chateando desde sus teléfonos (Errobidart y Viscaino, 2015) desviando su atención de

la clase que desarrolla un docente. Entonces nos preguntamos: ¿Qué hay entre nosotros, docentes y estudiantes, en esa situación que se describe? ¿Hay encuentro? ¿Hay interacción? ¿Hay situación didáctica?

Lo que sucede es un ruidoso desencuentro de intereses y sentidos. Los estudiantes, a través de sus celulares o sus netbooks, permanecen en conexión con otros sujetos de su entorno (en algunas oportunidades, dentro del mismo salón de clases) y esa conexión los atrae, les interesa, les hace sentir que forman parte de un “algo”, que pertenecen, que están integrando redes sociales. Es esa subjetividad comunicativa la que, a mi entender, debe ser interpelada, penetrarse o, al menos ser parte lateral, la propuesta escolar, la propuesta didáctica. Allí ubico el uso de los celulares pensado como un recurso didáctico con el cual realizar actividades que faciliten el aprendizaje y la comunicación en el aula.

¿Qué les debería ofrecer una clase, a los jóvenes? Desde una perspectiva didáctica crítica asimilamos a una clase escolar con una situación o ambiente de enseñanza. Ésta se constituye en un entorno de interacción, “un lugar para la indeterminación, para el surgimiento de posibles y no para la aceptación de la verdad única ni la prescripción de un camino cerrado (...), resolución de convergencias y divergencias (...) entrecruzamiento de praxis y teorías” (Souto, 1993: 20). Implica, así, un espacio activo para todos los sujetos que participan de ella, lo que da lugar al abordaje de problemas complejos.

Una clase así concebida despierta interés, preocupación, acción.

Posibilidades de construcción de aprendizajes significativos en la escuela

Aun considerando todos los aspectos que podrían llevarnos a agudizar cierta decepción con los procesos de enseñanza-aprendizaje escolarizados, creemos necesario repensar y resignificar la cuestión de la escolaridad como ámbito de socialización y de circulación del conocimiento y argumentaremos a favor de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se produzcan en ella.

En un dispositivo de investigación aplicado en setiembre del año 2016 los jóvenes estudiantes de sexto año de escuelas públicas y privadas se han expresado respecto de qué aprendizajes significativos habían construido en su tránsito escolar. Las respuestas fueron variadas pero aun así, hemos construido los siguientes enunciados:

- A los jóvenes hoy no les preocupa la acumulación de saberes –acción que tradicionalmente ha propiciado la escuela- ni los criterios de certificación de los mismos, sino que toman aquellos conocimientos que les resultan útiles para su desempeño en el mundo externo a la escuela. Mayoritariamente se refieren a desempeños inmediatos, cotidianos, prácticos. Los que tienen previsto continuar estudios superiores, los proyectan en un plazo y espacio mayor, más amplio.

- En todos los casos se registra el reconocimiento de experiencias significativas y saberes que redundan en un fin práctico, en la disponibilidad de estrategias y habilidades para su desempeño en la vida: la comprensión del mundo que los rodea, de procesos sociales y políticos actuales que les resultan difíciles de comprender

(como las migraciones, la exclusión social, la vulneración de derechos, la peligrosidad de la calle, entre otros que se mencionan).

- La apropiación de habilidades y conocimientos tecnológicos y comunicativos que los jóvenes hoy requieren ponen en evidencia una función novedosa para la escolaridad secundaria, como es la enseñanza que tiene por objeto la inscripción social y la filiación simbólica que se produce a través de las redes sociales virtuales. La pertenencia a redes sociales virtuales es para los jóvenes una forma de construir filiación, lazo social. Podríamos decir que tales procesos, en la secuencia institucional moderna (Lewkowicz, 2004), estaban previstos para instituciones como la familia, el club, la escuela primaria, pero solo excepcionalmente para la escolaridad secundaria.

La escuela, si interviene sobre estos aspectos, encuentra la posibilidad de ampliar y potenciar el uso y sentido del conocimiento que está disponible en las redes o incluso sobre las herramientas existentes en los teléfonos celulares que pueden ponerse a disposición de la producción de conocimiento y que los jóvenes a veces, desconocen. Las transformaciones que afectan los modos de construirnos como sujetos, tienen una arista sociopolítica en tanto es preciso asumir las alteraciones en los modos relacionales (en términos de Bourdieu) que producen las TICs generan nuevas y distintas sensibilidades y es así que, según explica Martín Barbero (2015), no es que los jóvenes ingresan la tecnología a la escuela, sino que la llevan puesta. La escuela no puede permanecer ajena a este proceso de transformación social porque estaría desconociendo los cambios que se han producido –y se siguen produciendo- en la sociedad.

Los enunciados anteriores interpelan a los docentes y a la escuela para propiciar experiencias que resulten significativas y para lograrlo, parece preciso incorporar al aula el uso de teléfonos celulares porque resulta un aspecto de la vida de los jóvenes, insoslayables.

Volver a pensar la enseñanza y el aprendizaje: negociaciones en el aula

De acuerdo con Apple (1996) el conocimiento escolar responde siempre a la demanda de una época. Del mismo modo, la enseñanza implica, para los docentes, una toma de postura. ¿Cómo nos posicionamos ante las demandas de la época actual?

Los argumentos y los interrogantes expuestos en los apartados anteriores nos muestran algunos de los cambios producidos en el plano social que evidencia nuevos modos en que los jóvenes se relacionan entre sí y con el conocimiento. Todo esto podría orientarnos en la construcción de puntos de partida para una posible negociación de significado de los procesos educativos en el aula. La negociación debería llevarnos, también, a considerar las posiciones de los sujetos en la relación pedagógica como proceso social y llegar a acuerdos de trabajo. Contribuye a este proceso el descentramiento del docente en la relación social del aula y aunque sea reconocida y necesaria su posición como coordinador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actuales condiciones ameritan una mayor amplitud en los caminos para arribar a los saberes necesarios. Ante esto, nos

pronunciamos por procesos complejos que trasciendan la fragmentación, orientados por perspectivas constructivistas, basadas en la resolución de problemáticas complejas, con enfoques colaborativos.

En ese ambiente de trabajo, en una clase o una secuencia de clases es donde el docente y los estudiantes definen temas y problemas de conocimiento y recorren juntos las posibilidades de explorar distintas estrategias (que consisten en tareas y actividades escolares y no escolares) para arribar a soluciones, explicaciones, nuevas preguntas o problemas. Es relevante considerar que en esta forma de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto los docentes como los estudiantes, están comenzando una nueva aventura con final abierto, a la que nos desafían los tiempos actuales.

La utilización de artefactos tecnológicos como los teléfonos celulares, al ser incorporados en el desarrollo de las tareas escolares introduce las nuevas percepciones del mundo con que construyen su subjetividad los jóvenes. Ofrecen la posibilidad de una “mirada en perspectiva” para una “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012) en tanto los saberes que se incorporan al espacio áulico trascienden los contenidos curriculares y posibilitan el abordaje de distintos caminos para encontrar indicios (conceptuales y metodológicos) del problema planteado como estrategia de enseñanza que efectivamente, transformen el pensamiento de los estudiantes.

Retomando las respuestas dadas por los jóvenes y considerando la relevancia otorgada por ellos a la experiencia, es deseable analizar los aprendizajes que a partir de la experiencia se realizan. Ese análisis hará posible problematizar la necesidad de experiencias vicarias (mediadas) porque un sujeto sería incapaz de re-crear la historia de la cultura de la humanidad. En ello consiste, precisamente, la educación escolarizada: un proceso mediante el cual se producen transformaciones en los sujetos que los hacen más informados, más ágiles en la disponibilidad de ciertos procesos cognitivos y conductuales que les permiten aprendizajes permanentes y, en consecuencia, podrán estar más aptos para desempeñarse en el complejo mundo contemporáneo.

Finalmente, resta decir que el debate que instala el uso de teléfonos celulares con fines didácticos, más allá de esta coyuntura de la política educativa, nos devuelve la necesidad de repensar la escuela, la clase, la enseñanza y fundamentalmente, cómo estamos participando, junto a los jóvenes, de las transformaciones sociopolíticas del mundo contemporáneo.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1996): *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Paidós: Madrid
- Bauman, Z. (2007) *Los retos a la educación en la modernidad líquida*. Gedisa: Barcelona
- Chapato, M. E. y Errobidart, A. (2013). *La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social. La educación que se construye desde abajo*. Miño y Dávila: Buenos Aires
- Errobidart, A. (editora). (2015). *Trazos de escuela. Abordaje etnográfico de la educación secundaria obligatoria*. Miño y Dávila: Buenos Aires
- Errobidart, A. y Viscaino, A. (2015). *Interpelados a producir un quiebre. Narrativas de prácticas de formación docentes en la Universidad*. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/errobidart.pdf>
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Morata: Madrid
- Lewkowicz, I. (2004). *Escuela y ciudadanía*. En: Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós: Buenos Aires
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós: Buenos Aires
- Martín Barbero, J. (1998). *Jóvenes: des-orden cultural y palimpsesto de identidad*. En: Valverde, M. C. et al. *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Universidad Central. DIUC. Siglo del Hombre: Bogotá
- Martín Barbero, J. (2004). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Tesis Norma: Buenos Aires.
- Martín Barbero, J. (2015). *Entrevista*. Revista El Monitor, disponible en <http://elmonitor.educ.ar/.../entrevista-con-jesus-martin-bar.../>
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila: Buenos Aires

Abstract: Since the repeal of Resolution No. 1728/06 of the DGCyE of the Province of Buenos Aires, an intense debate is opening up among teachers about the scope of the cell phone use provision in schools in the province for teaching purposes. : When and how to use them?

With the purpose of purposively contributing to the creative implementation of educational situations that incorporate mobile phones in their development and resolution, an interlaced series of definitions of key concepts (class, didactic purposes, communication and technologies, social networks, meaningful learning) is presented, to guide the decisions of teachers.

Keywords: young people - secondary school - cell phones – didactics - significant learning

Resumo: A partir da revogação da Resolução N°1728/06 da DGCyE da Província de Buenos Aires abre-se um debate intenso entre os professores, sobre os alcances da disposição de uso de celulares nas escolas da província com fins didáticos: quando e como usá-los?

Com o propósito de contribuir propositivamente à implementação criativa de situações educativas que incorporem celulares em seu desenvolvimento e resolução, apresenta-se uma série entrelaçada de definições de conceitos-chave (classe, fins didáticos, comunicação e tecnologias, redes sociais, aprendizagens significativas) para orientar as decisões dos professores.

Palavras Chave: jovens - ensino médio - celulares - didática - aprendizado significativo

(*) **Analía Errobidart.** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN)

Las neurociencias en el campo educativo y como potenciar la creatividad

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Antonella Mariángeles Galanti (*)

Resumen: El presente trabajo indaga sobre las Neurociencias en el Campo Educativo, sus aportes al Aprendizaje y a la Educación, y los factores facilitadores del aprendizaje. En las clases vamos a enseñar o vamos aprender: Se transmite un Nuevo Modelo donde Docentes y Alumnos aprendan a la vez. Cómo potenciar la creatividad en este proceso, entendida como una de las capacidades humanas fundamentales.

Palabras clave: neurociencias – educación – aprendizaje – cerebro – emociones – creatividad - empatía

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 124]

Los hombres deben saber que del cerebro y sólo de él vienen las alegrías, las delicias, el placer, la risa, y también el sufrimiento, el dolor y los lamentos. Gracias al cerebro podemos enseñar y aprender, y por el adquirimos sabiduría y conocimiento, y vemos y oímos, y sabemos lo que está bien y lo que está mal, lo que es dulce y lo que es amargo. Es el máximo poder en el hombre. (Hipócrates 460-370 A.C.)

Las neurociencias en el Campo Educativo

La relación entre cerebro, emociones y aprendizaje es fundamental. El cerebro es el músculo más poderoso e importante del cuerpo. Funciona las 24 horas aún cuando dormimos. Recordemos que el hemisferio derecho es el creador y el izquierdo el analítico. En las clases, en el aula, en el proceso de enseñanza aprendizaje se ponen en juego todos estos componentes.

Las clases tienen que ser motivantes, es necesario despertar la curiosidad de los alumnos, que es el mecanismo capaz de detectar lo diferente.

Siguiendo estas líneas necesitamos docentes que preparen a los niños y a los jóvenes para afrontar los nuevos retos. Los profesores pueden transformar el cerebro de los alumnos, tanto física como químicamente, de la misma manera que un escultor puede crear figuras tan bellas. El contexto educativo y el aula es un lugar donde el alumno pasa gran parte de sus años educativos, de ahí que deba ser considerado como un lugar motivador, innovador y de trabajo autónomo y social.

La pregunta es: ¿Las Neurociencias nos sirven a nosotros los que estamos día a día con los alumnos o es pura teoría?

La neurociencia es la ciencia que estudia el cerebro humano, aplicada a la educación es una herramienta para entender cómo se producen los aprendizajes y cómo interactuamos con el aprendizaje. La Neuroeducación tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, sabemos que nuestro cerebro es tremendamente moldeable y que como consecuencia de esta plasticidad puede reorganizarse de forma estructu-

ral y funcional adaptándose continuamente al aprendizaje. Esta propiedad inherente al cerebro, posibilita que el aprendizaje se dé durante toda la vida y es una esperanza porque sugiere que siempre podemos esperar la mejora de nuestros alumnos. Enseñar a los alumnos que el cerebro es muy plástico, que somos capaces de generar nuevas neuronas, que la inteligencia no es fija y que los alumnos pueden responsabilizarse de su aprendizaje, constituye un elemento motivacional muy potente.

Para fomentar esta mentalidad de crecimiento tan importante en el aula, es necesario generar un entorno de aprendizaje en los que los alumnos se sientan seguros y protagonistas activos del mismo, elogiarlos por el esfuerzo y no por la capacidad. Etiquetar a los alumnos incide de forma negativa sobre el factor más importante que se ha identificado en el aprendizaje, que es el auto-concepto del alumno.

Resulta más probable que sea adquirido un aprendizaje que tiene un contenido emocional, que otro al cual no hay vinculada ninguna emoción.

Las Neurociencias nos dicen también que cualquier contenido se asimila mucho mejor cuando podemos ponerlo en práctica en diversas situaciones. Esto favorece la mielinización de las conexiones neuronales, haciéndolas más rápidas y de mejor acceso.

Las neuronas espejo predisponen a aprender cosas nuevas siempre que se mantenga una actitud de empatía. Otro factor interesante es entonces la actitud del adulto, del docente, se puede empatizar mucho mejor con alguien que tiene una actitud positiva. Las neuronas espejo predisponen entonces, a aprender cosas nuevas si se mantiene una actitud de respeto y de empatía. Los humanos somos seres sociales, los bebés son capaces de imitar gestos de sus padres a los pocos minutos de nacer, lo cual ya podemos justificar por las neuronas espejo que constituyen el correlato neuronal del aprendizaje por imitación.

En consonancia con la naturaleza social de nuestro cerebro, resulta una necesidad fomentar la cooperación en el aula. Las neuroimágenes muestran que cuando cooperamos se activa el sistema de recompensa cerebral,

liberando dopamina que nos hace sentir bien. El trabajo cooperativo en el aula, en detrimento del competitivo o individualista, favorece las buenas relaciones entre los compañeros e incide positivamente en el rendimiento académico. Cooperar es algo más que colaborar y trabajar en equipo, porque añade ese componente empático que facilita las buenas relaciones entre los miembros del grupo.

La empatía es clave para el desarrollo académico, para que el alumno esté motivado y desarrolle sus capacidades. Los maestros empáticos mejoran la motivación y las habilidades académicas de los niños, como la lectura, la escritura así como las habilidades aritméticas. Un ambiente positivo creado por el profesor, también salvaguarda y aumenta la motivación de los niños para el aprendizaje.

Sabemos que la motivación es esencial para el aprendizaje. Para la adquisición de información, el cerebro tiende a procesar los datos desde el hemisferio derecho (más relacionado con la intuición, creatividad e imágenes). La actividad cerebral del alumno aumenta considerablemente cuando participa directamente en el proceso del aprendizaje, como sucede cuando realiza sus propios proyectos de investigación.

A tener en cuenta:

- Soportes visuales, como mapas conceptuales o videos que requieran la participación del alumno.
- Trabajo colaborativo, no olvidemos que el cerebro es un órgano social que aprende haciendo cosas con otras personas. El trabajo colaborativo permite desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y la habilidad de automotivarse.

Podemos preguntarnos: En las clases: ¿vamos a enseñar o vamos a aprender? Consideremos un Modelo donde docentes y alumnos aprendan a la vez

Para innovar en Educación hay que crear un modelo donde docente y alumno aprendan juntos, donde los alumnos ocupen un rol proactivo potenciando la creatividad, lo que permitirá un aprendizaje social y emocional positivo.

El principal problema del sistema educativo es que se basa en el modelo de la revolución industrial. Los colegios continúan replicando un modelo de aprendizaje pasivo, en el que los docentes hablan y los alumnos permanecen sentados y callados. En esta fórmula, los profesores tienen el control y los alumnos no son proactivos. En todo esto sí hay un principio claro que hay que comenzar a poner en práctica: adultos y niños aprendiendo a la vez. La idea de que los profesores tienen las respuestas y por eso lideran el aprendizaje ya no sirve. El aprendizaje en el colegio se centra en evitar cometer errores.

Se suele decir que el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Ahí comienza la innovación. Lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales. Es muy difícil porque tienen una identidad muy fuerte, creen que mantener el orden y la atención en su discurso es lo que les hace buenos profesores y tal vez sea ese el problema, las lecciones magistrales brillantes. En la era de la tecnología creemos que esta lo cambia todo, y no

es así. Hay que innovar en las técnicas de aprendizaje. Por ejemplo, enseñando contenidos como los de matemática o de literatura de forma distinta. Los buenos profesores de matemática saben la diferencia entre el aprendizaje mecánico, en el que los chicos aprenden a escribir ecuaciones, y el profundo, en el que entienden el porqué. Es muy importante el rol del docente en el lugar de facilitador.

Los buenos docentes crean un entorno en el que los estudiantes mejoran constantemente y pueden juzgar de forma objetiva cómo están evolucionando. Los niños dejan de ser curiosos por el miedo a cometer errores, y como consecuencia de eso, también dejan de ser creativos.

¿Cómo funciona la creatividad?

La creatividad es una habilidad para encontrar soluciones útiles a nuestros problemas y retos diarios. El pensamiento divergente, nos posibilita múltiples respuestas a una misma pregunta.

De niños somos un torrente de emociones, de creatividad, esta capacidad debería mantenerse a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo, a medida que crecemos tendemos a reprimir ese torrente mental.

Cuando hablamos de la idea de crear es importante plantearse la idea de recrear, que consiste en idear algo nuevo y materializarlo, volverlo real y tangible.

Hay quienes nacen con una especie de chispa, aun así es necesario reforzar la creatividad, el talento necesita entrenamiento. Para despertar la chispa emocional del aprendizaje y mantener la llama del proceso - motivación del logro -, resulta imprescindible motivar la curiosidad y despertar el interés del alumno. Alguna de las formas en las que se puede fomentar es: vinculando el aprendizaje a la realidad, ofreciendo retos adecuados, generando dinámicas en el aula que conviertan al alumno en un protagonista activo del aprendizaje, asumiendo un proceso constructivista del aprendizaje que tenga en cuenta sus conocimientos previos, proponer proyectos que hagan útil el aprendizaje. Y como recordamos más lo que aprendemos en el inicio y en el final de las clases, el comienzo de la clase debería ser aprovechado para analizar las cuestiones más importantes o para plantear ese reto que despierte la necesaria curiosidad de alumnado mientras que en los últimos minutos se debería realizar alguna tarea que le permitiera sintetizar la información más relevante analizada. Para que se dé un proceso de aprendizaje eficiente es necesaria la reflexión.

Al cerebro hay que mantenerlo en forma a través de retos novedosos, mediante la utilización variada y creativa de recursos.

¿Cómo podemos potenciar la capacidad de creatividad?

Podemos dividir el proceso creativo en varias fases,

1. La Fase de los sueños: ¿Qué es posible? ¿Qué podemos hacer?
2. La Fase realista: ¿Cuáles son los pasos concretos para ello?
3. Es necesario que en este proceso entre el crítico: que se plantee ¿Falta algo?

El crítico no debe ser destructivo. El soñador sin el realista y el crítico es solo un soñador.

Todos estamos dotados para la creatividad. Por todos lados nos rodean oportunidades para ser creativos: en el trabajo, en casa, con los demás. Momentos diarios dedicados solo a crear son esenciales para poner en marcha la creatividad.

En el aula hemos comprobado que hay diferentes estrategias para fomentar la creatividad, podemos proponer tareas más abiertas utilizando procedimientos menos analíticos y dando importancia tanto a la fluidez como a la originalidad de las ideas de los alumnos. Resulta necesario fomentar el trabajo por proyectos, en los que el alumno puede elegir el tema de investigación y se plantea los objetivos de aprendizaje, o el aprendizaje por investigación en el que vamos guiando al alumno en una investigación promoviendo su autonomía en el proceso. Si exigimos a los alumnos que sean creativos, los primeros que deberíamos hacer el intento somos nosotros. Afortunadamente, nuestro cerebro plástico nos permite seguir descubriendo y enriqueciendo el aprendizaje, lo cual constituye una necesidad para mejorar la educación y transformar la sociedad haciéndola más compasiva. La importancia de trasladar las Neurociencias al aula viene apoyada por la necesidad de hacer partícipe e implicar al profesor y al alumno en el aula. Los elementos que tienen que estar presentes en el aula: empatía, emoción, creatividad, atención y estrategias de aprendizaje. Enseñar a pensar es el gran desafío, lograr emocionar para aprender, ser capaces de pensar de manera crítica y no limitarse a recibir información. Enseñar a las nuevas generaciones a pensar de forma crítica introduciendo factores claves como la empatía fomentando en todo momento la calidad del proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (2002). *Motivación y Aprendizaje: Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Santillana
- Blakemore, S., Frith, U. (2008). *Cómo aprende el cerebro, las claves para la Educación*. Barcelona: Ariel, S. A.
- Bustamante, J. (2011). *Creatividad e Innovación*. Barcelona: Gedisa

Goleman, D. (2007). *Inteligencia Social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós S.A.

Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

Guillén, J.C. (2015). *Neuromitos en Educación: El aprendizaje desde la Neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial

Nieto Gil, J. M. (2011). *Neurodidáctica: Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Editorial CCS.

Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós

Sousa, A. (2014). *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones

Abstract: The present work inquires about the Neurosciences in the Educational Field, its contributions to learning and education, and the facilitating factors of learning. In the classes we are going to teach or to learn: A new model is transmitted where teachers and students learn at the same time. How to enhance creativity in this process, understood as one of the fundamental human capacities.

Keywords: neurosciences - education - learning - brain - emotions - creativity – empathy

Resumo: O presente trabalho indaga sobre as Neurociências no Campo Educacional, suas contribuições para a Aprendizagem e Educação, e os fatores facilitadores da aprendizagem. Nas aulas nós ensinaremos ou aprenderemos: Transmite-se um Novo Modelo onde Docentes e Alunos aprendam ao mesmo tempo. Como potenciar a criatividade neste processo, entendida como uma das capacidades humanas fundamentais.

Palavras Chave: neurociências - educação - aprendizagem - cérebro - emoções - criatividade - empatia

(*) **Antonella Mariángeles Galanti:** Educadora. Licenciada en Psicología y Escritora. Motivadora y Coaching. Entrenadora en PNL

La práctica de la enseñanza con Tics: análisis de caso

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Heiland Claudia Mariel (*) y Layana Ezequiel (**)

Resumen: El análisis realizado en el aula de las Escuelas Secundarias Agrarias tendiente a considerar la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación, pareciera mostrar que esto ha generado poco efecto en la calidad de la educación. La computadora se constituye en un agregado más al ambiente de la clase.

Luego de haber realizado un estudio dentro de las Escuelas Agropecuarias de Zona 8 de la Provincia de Buenos Aires, donde docentes y alumnos fueron indagados acerca del uso que dan a los distintos recursos informáticos dentro del aula y fuera de ella, fue

posible observar que si bien se ha incorporado tecnología en el aula, el efecto logrado no cubre las habilidades y capacidades que demanda la sociedad a los ciudadanos del Siglo 21, ni tampoco se acerca a las experiencias que tienen los alumnos con el uso de Tics fuera del aula.

Se finaliza proponiendo situaciones de aprendizaje por proyectos, donde lo colaborativo juegue un papel fundamental, buscando así generar motivaciones distintas en los docentes para que el uso de Tics tenga el resultado esperado.

Palabras clave: habilidades – capacidades – aprendizaje por proyecto – trabajo colaborativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 128]

Presentación del tema

La incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula de las escuelas secundarias se ha constituido en un hecho relevante en los últimos años. Sin embargo, pareciera que esta incorporación ha mostrado poco efecto en la calidad de la educación. Parte se explica porque la lógica de incorporación ha sido la de la *agregación* (De Corte, 1993), considerando esto como la introducción de la computadora en las instituciones educativas como un agregado al ambiente existente de la sala de clases, que permanece inalterado en lo demás.

Esa estrategia de agregación supone que el solo hecho de introducir el nuevo medio, bastará para producir “mágicamente” los cambios esperados.

Sabiendo que la incorporación de tecnología en el aula es un gran desafío, pero conociendo también las nuevas oportunidades que ofrece dicha incorporación para lograr el aprendizaje de cada estudiante, se realiza este trabajo con la finalidad de recoger evidencia sobre la forma en que se ha incorporado la tecnología en el aula de la Escuelas de Educación Secundaria Agraria de Zona 8, y el efecto logrado en función de las actuales demandas de habilidades y capacidades para los ciudadanos del Siglo 21.

El acceso a una educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, se enfrenta a un contexto de cambio paradigmático en el siglo 21. En este siglo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido un desarrollo explosivo, dando forma a lo que se denomina Sociedad del Conocimiento. La vida humana se ha visto impactada por este desarrollo, donde el conocimiento se multiplica más rápido que nunca y se distribuye de manera instantánea. El mundo se ha vuelto un lugar interconectado y es preciso fomentar el desarrollo de competencias que, según expresa la UNESCO (2015) “no solo son necesarias para la empleabilidad, la productividad y la competitividad, sino para el desarrollo comunitario, la cohesión social y la respuesta a temáticas ambientales”. Son competencias para la vida en general.

La incorporación de las TIC en educación se efectúa en respuesta a esa demanda, considerando que se constituyen en un medio fundamental para lograr una educación de calidad.

El Programa Conectar Igualdad como estrategia educativa está destinado a revalorizar la escuela pública, mejorar los aprendizajes y reducir las brechas sociales, educativas y digitales a través de la provisión de netbooks a alumnos y docentes. Esta política pública, se

orienta a lograr que dentro de las escuelas se forme a los alumnos con las habilidades y competencias necesarias para incorporarse en el mundo del trabajo y también para la vida.

De esta forma se propuso avanzar hacia un nuevo modelo, donde contar con TICs dentro de las escuelas es al mismo tiempo una oportunidad y un desafío, ya que impone la tarea de encontrar para ellas un sentido y uso que permita desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas, que fortalezca la colaboración, la creatividad y la distribución más justa del conocimiento científico, contribuyendo a una educación más equitativa y de calidad para todos. Buscando así superar la situación expresada por Morín (1999):

El siglo XX ha producido progresos gigantescos en todos los campos del conocimiento científico, así como en todos los campos de la técnica; al mismo tiempo, ha producido una parcelación y compartimentación de los saberes que impide tener en cuenta «lo que está tejido en conjunto».

A pesar de que las intenciones fueron manifestadas, la observación sistemática de lo que ocurre en el aula dentro de las escuelas secundarias agrarias evidencia que las prácticas educativas vigentes en las instituciones de zona 8, no han cambiado lo suficiente para adaptarse a la demanda actual. Sucede esto en parte porque la lógica de incorporación ha sido la de agregación, introduciendo en cada escuela dispositivos sin claridad previa acerca de cuáles son los objetivos pedagógicos que se persiguen, qué estrategias son las apropiadas para alcanzarlos y, solo entonces, con qué tecnologías podremos apoyar su logro, dando así por resultado un escaso impacto en las prácticas educativas.

Al respecto Ana María Vacca (2011) señala:

Son pocos los docentes que logran integrar la tecnología dentro de las actividades regulares curriculares. En cuanto al cambio en las prácticas docentes, en general, puede calificarse de “cambio incremental”, pues sólo una minoría se ha movido a innovaciones de mayor alcance.

La sociedad y las TICs

Es evidente que las TICs están acortando la vida útil de las habilidades técnicas de los trabajadores, y por esta razón ellos deberán formarse durante toda su vida, y adap-

tar-se a los cambios del mercado laboral. La UNESCO-UNEVOC (2015) identifica distintas competencias generales para el futuro, tales como: capacidad de resolución de problemas, emprendedorismo, protección del medio ambiente, disposición para el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, capacidad de aprender a aprender, capacidad de resolución de conflictos y también capacidad de trabajo en equipo y vida en comunidad. Estas competencias son necesarias para el trabajo y también para la vida en general, como se planteó recientemente en el Foro Global organizado por UNESCO-UNEVOC: Competencias para el trabajo y la vida post-2015.

¿Qué sucede en la Escuela Secundaria Agraria?

En los últimos años en las escuelas secundarias agrarias, al igual que en el resto de las escuelas secundarias, se ha tendido a lograr la inclusión de las TICs, apuntando a generar nuevas formas de interacción con el conocimiento. Pero, para lograr la incorporación efectiva en las prácticas académicas de estudiantes y docentes dentro y fuera del aula, se requiere de su correcta articulación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Habiendo plasmado claramente cuáles fueron los objetivos al realizar la incorporación de las TICs como mediadoras en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades fundamentales, y de las habilidades para el Siglo 21. Se presenta el problema universal al que

(...) está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. (Morín, 1999)

Zona 8: Se toma como base para este estudio la situación que se evidencia en esta zona de la Provincia de Buenos Aires, donde se localizan 5 escuelas Agropecuarias y 5 Centros Educativos para la Producción Total, ubicados en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires.

Todas las instituciones que brindan educación agropecuaria, tienen como finalidad la formación integral de los alumnos que al finalizar el 7° año obtienen el título de Técnico en Producción Agraria. En esta formación, la Dirección de Educación Agraria promueve el agregado de valor, la sustentabilidad económica y ambiental de las producciones, la cultura del trabajo, el emprendedorismo, el asociativismo y el cooperativismo como modelos de gestión del desarrollo rural y del arraigo, dando fundamental importancia al conocimiento, uso y aplicación correcta de las tecnologías apropiadas. Se educa a los jóvenes esperando que ellos puedan desempeñarse en distintos procesos productivos, o continuar sus estudios superiores priorizando en cada propuesta el enriquecimiento del pensamiento colectivo.

En este marco, se reconoce el uso y aplicación correcta de las tecnologías, por lo cual se procedió a indagar en estas escuelas acerca del uso que verdaderamente se les da y el impacto que este uso tiene en las prácticas educativas. Fue posible observar que en las escuelas existe un escaso reconocimiento y relevamiento de prácticas pedagógicas con uso de tecnología.

Además de esto, son pocas las propuestas que favorecen la colaboración entre pares y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo del respeto de la diversidad.

Observar las aulas permitió lograr una mayor comprensión de lo que sucede en la escuela hoy, en ellas las TICs fueron utilizadas para prácticas rutinarias. En cada clase se mantiene el estilo de enseñanza tradicional, con un método que se restringe a la transmisión de información, de manera que la manipulación directa de las TICs se lleva a cabo en la salas de informática o en el aula donde poseen netbook, incorporando internet y teléfonos móviles en algunas prácticas. Pocos docentes comparten información referida al tema en archivos digitales vía mail o por pendrive y pocos proponen actividades solicitando que se hagan de manera colaborativa en la red. Asimismo, si bien se registran proyectos integrando áreas curriculares, eje que se fortalece en los últimos años desde la Dirección de Educación Agraria, en ellos los recursos tecnológicos solo son utilizados como soporte y son escasas las instancias de trabajo colaborativo, salvo alguna propuesta de realización de presentaciones o procesamiento de texto, recursos con los que los docentes se encuentran familiarizados.

Teniendo en cuenta lo observado, se puede decir que los usos más comunes de las TICs en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje reflejan que éstas se han instrumentalizado a través de prácticas rutinarias, que privilegian el aspecto técnico sobre el pedagógico. Las prácticas pedagógicas en las aulas promueven, en la mayoría de los casos, el aprendizaje con las TICs, pero aún no se logra avanzar al aprendizaje a través de ellas.

El uso de tecnología por parte de los alumnos

Al indagar a los alumnos, ellos expresan que realizan diferentes actividades cuando se conectan a *Internet*. Ellos viven permanentemente conectados, y las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias.

Los jóvenes en la actualidad

Están desarrollando algunas destrezas distintivas; por ejemplo: adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, tienen una sorprendente capacidad de procesamiento paralelo, son altamente multimediales y al parecer, aprenden de manera diferente” (OECD-CERI, 2006).

Sin embargo, no sienten que en las escuelas se haya innovado en los métodos pedagógicos. Solo un 5% de los alumnos indagados manifiesta emplear la netbook de manera habitual en la escuela. Por otra parte, ellos expresan que en la escuela son alumnos pasivos frente a la presentación de los docentes, y que el uso de distintas tecnologías no los motiva con el aprendizaje.

Fuera del aula son usuarios permanentes de: correo electrónico, mensajes, entretenimiento en la red, y en el aula los recursos tecnológicos que incorporan son solo para un uso instrumental. Asimismo, el celular, que es

el medio utilizado permanentemente por ellos, no es reconocido en el aula como recurso aplicable.

Además, sostienen los alumnos, que muchos de los trabajos propuestos utilizando recursos tecnológicos surgen de planteos poco motivadores, lo cual genera que consideren los trabajos repetitivos y sin objetivos alentadores. Sienten que esta integración no favorece el desarrollo de hábitos cognitivos como la capacidad de atender y procesar informaciones simultáneas, trabajar colaborativamente, ni tampoco para dejar de usar la tecnología como instrumento. Al planificar propuestas se omite reflexionar acerca de que “El sujeto de la cultura digital parece constituirse desde un ámbito donde lo inmediato es la característica, con lo negativo y lo positivo que esto supone” (UNESCO/OEI, 2014).

El uso que se da a las Tics

Lo expresado evidencia una dicotomía entre cómo se enseña en la escuela y las habilidades que poseen los jóvenes, gracias al uso que realizan de las redes digitales, ya que no se brinda la posibilidad de participar de ambientes flexibles y colaborativos.

A pesar de que los docentes parecen estar adaptándose a la presencia y disponibilidad de las TICs en el aula, solo un 18% de los encuestados manifestó utilizar recursos tecnológicos en sus clases, muchos usan la netbook en reemplazo de la tradicional carpeta, y la mayoría reconoce que es preciso plantear actividades que permitan mejorar su empleo.

Los docentes saben que en sus clases deben incorporar las TICs favoreciendo el desarrollo de habilidades de todos los actores involucrados en la acción formativa, estudiantes y docentes principalmente, y las interacciones que estos tengan con los recursos electrónicos en el aula. (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014).

Según Roman, Cardemil y Carrasco (2011) el docente debe diseñar situaciones de aprendizaje con TIC centradas en los estudiantes, y asegurarse de que estos utilicen el recurso más adecuado en su proceso de aprendizaje. Es fundamental la orientación y aprovechamiento de las habilidades tecnológicas de los alumnos para el desarrollo de actividades. Sin embargo, dado que el mayor conocimiento que poseen los docentes se relaciona con uso de documentos de textos, presentaciones y planillas, las propuestas que realizan se relacionan con el uso de estas herramientas.

Iniciando nuevos caminos

La dicotomía entre el uso que dan alumnos y docentes a los recursos tecnológicos se plantea como una problemática que debe ser abordada en las Escuelas Secundarias Agrarias. Es por esto que se ha planificado que en las instituciones educativas de zona 8, se comience a trabajar en distintos proyectos que favorezcan el desarrollo de estrategias diversas para lograr una formación de los alumnos que fortalezca el desarrollo de las capacidades y habilidades requeridas en el Siglo 21.

A partir de la participación en proyectos compartidos, se proponen nuevas estrategias para el abordaje de contenidos determinados, incentivando a los docentes a participar de proyectos específicos en el laboratorio de Ciencias Naturales y también en Biblioteca.

El aprendizaje por proyectos es una forma de trabajo que apunta a presentar propuestas de actividades que asegure aprendizajes significativos en los alumnos, a partir del desarrollo de distintas acciones que les permitan investigar y cooperar utilizando recursos tecnológicos para efectivizar el desarrollo de cada práctica.

Cada propuesta que se lleva a cabo se realiza partiendo del conocimiento que poseen los alumnos sobre la realidad, y a partir de ello los docentes promueven prácticas que estimulan una mayor participación. Dejando de lado la enseñanza tradicional para proponer desafíos utilizando un enfoque interdisciplinario, en lugar de uno por área, estimulando así el trabajo cooperativo.

Se realizó el diseño de dos proyectos distintos, cada uno implica una fuerte participación de los docentes primeramente, para lograr que se familiaricen con los recursos tecnológicos utilizados. Posteriormente se involucra a los alumnos para que los conocimientos adquiridos en el desarrollo de cada proyecto no se incorporen como temas aislados, sino que favorezcan el desarrollo de capacidades que podrán aplicar en su mundo real.

La propuesta que ya está en marcha, permitirá que los docentes de las distintas escuelas de la zona 8 comiencen a aplicar herramientas como aulas virtuales, documentos colaborativos, edición de video, entre otras.

Además, se estimula que las producciones sean compartidas entre todos los alumnos que participan de los proyectos y que residen en lugares alejados entre ellos. Este tipo de trabajo es una forma de dar a los alumnos oportunidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los alumnos compartir ideas entre ellos o recibir ideas de otros, expresar sus propias opiniones y buscar, habilidades todas requeridas en la sociedad actual.

A medida que se avanza en la propuesta, y que mayor cantidad de docentes y alumnos comienzan a ser parte de la misma, se genera una posibilidad de mejorar las habilidades sociales y de comunicación. Sumado a esto, se intensifican las integraciones entre las distintas materias.

A largo plazo, estas actividades permitirán ampliar las fronteras del aula, y beneficiar a la comunidad en su conjunto, ya que las producciones son socializadas y compartidas atravesando las paredes de cada escuela. Asimismo, los alumnos logran aumentar la confianza, la capacidad de expresar cuáles son sus acciones, y esto les da valor para poder enfrentarse a situaciones y públicos que no son los que conviven con ellos habitualmente dentro de la institución.

A modo de conclusión

Al incorporar las TIC se esperaba que dentro de cada comunidad educativa se avanzara en el desarrollo de trabajos colaborativos y solidarios entre docentes, entre alumnos y entre alumnos y docentes.

Si bien en la escuela se percibe mayor comunicación y colaboración, aún hoy, el esquema tradicional de enseñanza no ha variado demasiado. Si las habilidades requeridas para participar activamente en la sociedad del Siglo 21 hacen referencia a la colaboración, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la comunicación, el aula hoy, no se ha adaptado para cubrir

esas habilidades, continuando con una forma pasiva de aprendizaje, donde el estudiante es un receptor de información.

Este fue el modelo de enseñanza con el que se formaron muchos de los docentes actuales, pero ¿qué debería suceder hoy en el aula para que la tecnología deje de ser un “agregado” y contribuya a la generación de prácticas de aprendizaje activo y de colaboración, acordes a las necesidades del siglo 21? ¿Genera mejores prácticas el aprendizaje por proyectos?

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el Siglo XXI. REICE – Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 4, N° 2.
- Cabero, J. (2007). *Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades*. Tecnología y Comunicación Educativas Año 21, No. 45, pág. 4-19.
- Conectar Igualdad Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas*. Disponible en https://imagenes.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=97600fab-80f2-4245-abe6-85b2f6308687. Consulta 2/11/2016
- DGC Y E. (2009). *Dirección de Educación Agraria. Diseños Curriculares*. Resolución 3828/09
- Hernández, L.; Acevedo, J. A. S.; Martínez, C.; Cruz, B. C. *El uso de las TIC en el aula: un análisis en términos de efectividad y eficacia*. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/303838981/Articulo-UsodeLasTIC-en-El-Aula-Eficiencia-y-Efectividad>. Consulta 10/11/2016
- Ministerio de Educación. (2011) *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el programa Conectar Igualdad*. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96946>
- Ministerio de Educación y Deportes (2016). *Argentina Enseña y Aprende Plan estratégico Nacional 2016 – 2021*. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planestrategico2016-2021>. Consulta el 2/11/2016
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – 7 place de Fontenoy – 75352 París 07 SP – Francia. UNESCO 1999. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>. Consulta 9/11/2016
- UNESCO. (2013) *Enfoque estratégico sobre las Tics en Educación en América Latina y el Caribe. 2013*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>. Consultado el 17/11/16
- Vacchieri, A. (2013) *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos*. Disponible en https://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_estado_arte_gestion_politicas.pdf. Consultado el 17/11/16

Vacca, A. (2011). *Criterios para Evaluar Proyectos Educativos de Aula que incluyen al Computador*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(2), pp. 36-54. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art2.pdf>. Consultado el 10/11/2016

Abstract: The analysis made in the classroom of secondary agricultural schools tending to consider the incorporation of Information and Communication Technologies, seems to show that this has generated little effect on the quality of education. The computer is an addition to the classroom environment. After having made a study within the Agricultural Schools of Zone 8 of the Province of Buenos Aires, where teachers and students were asked about the use they give to the different computer resources inside the classroom and outside of it, it was possible to observe that While technology has been incorporated into the classroom, the effect achieved does not cover the skills and abilities demanded by society for 21st Century citizens, nor does it approach the experiences that students have with the use of Tics outside the classroom.

It is finalized proposing situations of learning by projects, where the collaborative plays a fundamental role, seeking to generate different motivations in the teachers so that the use of Tics has the expected result.

Keywords: skills - capacities - learning by project - collaborative work

Resumo: A análise realizada na sala das Escolas Secundárias Agrárias tendente a considerar a incorporação de Tecnologias da Informação e Comunicação, pareceu mostrar que isto tem gerado pouco efeito na qualidade da educação. O computador constitui-se num agregado mais ao ambiente da classe. Depois de ter realizado um estudo dentro das Escolas Agropecuárias de Zona 8 da Província de Buenos Aires, onde professores e alunos foram indagados a respeito do uso que dão aos diferentes recursos informáticos dentro da sala e fora dela, foi possível observar que conquanto se incorporou tecnologia na sala de aula, o efeito conseguido não cobre as habilidades e capacidades que demanda a sociedade aos cidadãos do Século 21, nem aborda as experiências que os alunos têm com o uso de Tics fora da sala de aula.

Finaliza-se propondo situações de aprendizagem por projectos, onde o colaborativo joga um papel fundamental, procurando assim gerar motivações diferentes nos professores para que o uso de Tics tenha o resultado esperado.

Palavras Chave: competências - capacidades - aprendizagem por projeto - trabalho colaborativo

(*) **Mariel Heiland:** Profesor en Economía y Gestión de las Organizaciones. Licenciado en Informática Educativa. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC.

(**) **Ezequiel Layana:** Tecnólogo Educativo. Licenciado en Tecnología Educativa. Especialista en Tecnología Educativa. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías.

La violencia y los procesos hegemónicos del poder y la sexualidad

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Gladys Inés Juárez (*)

Resumen: La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras capaces de desarrollarse en un mundo cambiante. Los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral aportan un abanico de oportunidades capaces de abordar desde la multiplicidad de las áreas científicas herramientas para que esto pueda llevarse a cabo.

Sin embargo, una parte importante de los mecanismos que pone en práctica una institución están destinados a asegurar su propia conservación. Esto conlleva a institucionalizar el poder, poniendo en juego reglas (explícitas o silenciosas) que privilegian de diferentes maneras a sus actores. Y lleva, por tanto, a la reflexión acerca del papel violento que se naturaliza institucionalmente en estos procesos que toman en cuenta o no decisiones vinculadas al ejercicio de la sexualidad.

Palabras clave: educación sexual – áreas científicas – herramientas - escuela

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 131]

Los propósitos formativos educativos, en lo que respecta a la educación secundaria y la enseñanza de la Educación Sexual Integral podrían progresivamente encaminar y crear los espacios curriculares específicos para abordar interdisciplinariamente estas realidades.

Toda institución que educa para el ejercicio de una ciudadanía activa y plural debe afrontar procedimientos compartidos con los principios democráticos. Las políticas de inclusión desafían a pensar en otros modos de ejercer las prácticas sociales escolares. Esto implica escuelas que ofrezcan la posibilidad de convivir en la diversidad.

Como educadores intervenimos en conflictos y estamos habilitados para no postergar la posibilidad de la *reflexión y debatir*. Queremos salir de la propuesta binaria que simplifica y encierra la autoridad entre buenos y malos, víctimas y victimarios. (Campelo y Lerner, 2014). Hacer de la escuela un lugar de convivencia democrática, impulsando estrategias diversas para abordar las problemáticas que se presentan y propiciar una intervención. Repetidamente tenemos la tendencia de cargar a las instituciones educativas con los problemas que se presentan en la sociedad.

Sin embargo no es la escuela la que origina estas dificultades planteadas, ni tampoco cuenta con la fórmula mágica como para superarlos. Más bien puede afirmarse que la escuela sufre y padece los problemas que se generan en la vida social y también virtual fuera de los establecimientos.

Construir una sociedad democrática, sana y fuerte toma tiempo y trabajo, pero la tarea resulta mucho más dura y exigente cuando el entorno cotidiano muestra indicios preocupantes en sus comportamientos y conductas en la sociedad y dentro de la familia. Lamentablemente muchos de los alumnos están viviendo en comunidades que padecen una creciente ola de violencia y eso nos lleva a percibir un debilitamiento de nuestro tejido social. (Campelo y Lerner, 2014).

Por otro lado, estamos convencidos que desde la educación es posible mejorar esos comportamientos y contar con un mundo más pacífico. Los alumnos, en tanto miembros de una cultura, portan conocimientos sobre la realidad social que fueron construidos como resultado del conjunto de sus experiencias de vida, en el intercambio de adultos y pares y desde la información que brindan los medios de comunicación. En esa línea de pensamiento, muchas veces, se le exige a la escuela que enseñe casi todo.

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras capaces de desarrollarse en un mundo cambiante. Los propósitos formativos de la educación sexual integral aportan un abanico de oportunidades capaces de abordar desde la multiplicidad de las áreas científicas herramientas para que esto pueda llevarse a cabo. Sin embargo, una parte importante de los mecanismos que pone en práctica una institución están destinados a asegurar su propia conservación.

Y esto conlleva a institucionalizar el poder, poniendo en juego “reglas” (explícitas o silenciosas) que privilegian de diferentes maneras a sus actores. Y lleva, por tanto, a la reflexión acerca del papel violento que se naturaliza institucionalmente en estos procesos que toman en cuenta o no decisiones vinculadas al ejercicio de la sexualidad.

Más allá de las limitaciones que tenemos como educadores, sería posible estar atentos a los hechos que suceden en el ámbito escolar, a modo de prevención y de involucramiento desde el lugar que nos toque.

La violencia en la escuela visibiliza que la violencia se genera en los vínculos, y éste escenario puede presentarse desde lo endógeno o lo exógeno. Es bueno tomar conciencia de ello para poder actuar adecuadamente.

La violencia es el resultado de los diferentes modos de vincularse y tiene en cuenta los lazos sociales. Ella constituye una oportunidad para que niños y jóvenes transiten la experiencia de vivir junto a otros. La escuela ya no

es el lugar donde vamos a buscar el conocimiento sino el lugar donde vamos a convivir con otros y a compartir la información que ya vino a nosotros o que buscamos por otros medios. Construimos el aprendizaje compartiendo y siendo guiados hacia nuevos desafíos que la institución por medio de sus docentes debe plantearnos.

Allí establecemos vínculos democráticos, pluralistas, basados en el respeto mutuo. O por lo menos deberíamos tener la meta y soñar con la posibilidad de que podamos aceptar las diferencias sin que se genere ninguna “grieta” entre los pensamientos aunque sean antagónicos. (Campelo y Lerner, 2014).

Para poder intervenir desde el enfoque relacional es necesario comprender los fenómenos subjetivos, grupales y sociales en los cuales encontramos acoso y por ende, violencia. Observar qué aspectos de la subjetividad se encuentran involucrados, y cuál es la trama institucional y de los grupos de clase es lo que se necesita.

Desde la Educación Sexual Integral los contenidos que se trabajan implican competencias necesarias para el desarrollo de la persona, de su juicio moral, de su responsabilidad ciudadana y su conciencia de los derechos humanos.

También se favorece en los alumnos la construcción de la autonomía en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad y también brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad para la atención de situaciones de vulneración de los derechos. La formación ética y ciudadana nos ofrece el reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta las situaciones y los sentimientos referidos a la sexualidad o sobre conductas que implican el ejercicio de algún derecho.

Dentro de la Educación Sexual se pueden abordar problemáticas que eduquen para la vida plena de cada uno, y que lo haga conforme a la dignidad de la persona y a las necesidades del mundo democrático.

Se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros/as, entender la importancia del orden social, saber respetar y valorar a los otros/as, entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la de los otros/as.

Tomando en cuenta que la sexualidad nos acompaña toda la vida y está atravesada por la cultura y las relaciones de poder que sobre ella ejercen influencia y la condicionan, hay que analizar la formación de un tipo de saber que interrelaciona la sexualidad y los mecanismos de poder.

Según Foucault, la palabra “poder” amenaza con introducir varios malos entendidos, entre los cuales no postularemos la soberanía del Estado sino las relaciones de fuerza que forman una cadena o sistema y los desniveles que toman forma en la formulación de la ley en las hegemonías sociales. (Foucault, 2002).

El poder es algo que se adquiere y ejerce a partir del juego de las relaciones móviles y no igualitarias. Son a la vez intencionales y no subjetivas. La lógica nos dice que donde existe el poder hay resistencia, y dentro de

ese campo de fuerzas hay que analizar los mecanismos de poder que afectarán el desarrollo de los propósitos formativos en cuanto a la educación sexual integral.

La sexualidad se constituyó como un campo a conocer, y ello sucedió a partir de las relaciones de poder, tomando en cuenta los procedimientos discursivos fueron capaces de poner en evidencia las carencias que había acerca de ella. (Foucault, 2002).

La violencia es el resultado de los modos de vincularse en lo privado o en la sociedad. Toda institución educativa tiene en sus manos la posibilidad de ofrecer una oportunidad para que niños y jóvenes transiten la experiencia de vivir junto a otros, y ensayar vínculos democráticos, pluralistas, basados en el respeto mutuo. (Campelo y Lerner, 2014).

La violencia es una fragmentación del lazo social y declinación de la autoridad. Para poder intervenir desde el enfoque relacional es necesario comprender los fenómenos subjetivos, grupales y sociales en los cuales encontramos también acoso y violencia. (Campelo y Lerner, 2014).

Los discursos sobre el sexo nos llevan a analizar que siempre está incluido el poder dentro de ellos. Los discursos, al igual que los silencios y los secretos abrigan poder, y ellos acarrearán cosas dichas y cosas ocultas.

La sexualidad aparece más bien como una vía de paso para las relaciones de poder entre hombres y mujeres, jóvenes y viejos, padres e hijos, sacerdotes y laicos, gobierno y población. (Foucault, 2002).

No hay una estrategia única, global, válida para que toda la sociedad pueda expresar de una manera acabada y uniforme todas las manifestaciones del sexo. Por lo cual se hace necesario explorar diferentes lenguajes en igualdad de condiciones para todas las personas, removiendo prejuicios de género, entre otras.

La salud sexual integral toma y debe considerar los diferentes aspectos biológicos, sociales, económicos, culturales, psicológicos, históricos, éticos y espirituales que constituyen procesos que deben tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo el desarrollo de los contenidos educativos de los educandos, estrategias y metodologías a desarrollar para la formación integral de dichos ciudadanos en un mundo plural. (Foucault, 2002).

La educación tiene grandes posibilidades de generar un cambio. Lejos de constituir una fórmula mágica para la construcción de un mundo de ideales realizados, la educación es hoy el medio privilegiado para fomentar el desarrollo de actitudes orientadas al logro de un mundo más justo y solidario. (Chamorro, 2001).

Por lo tanto, los propósitos formativos educativos, en lo que respecta a la educación secundaria y la enseñanza de la Educación Sexual Integral podrían progresivamente encaminar y crear los espacios curriculares específicos para abordar interdisciplinariamente estas realidades.

Referencias bibliográficas

- Campelo, A., y Lerner M. (2014). *Acoso entre pares. Orientación para actuar desde la escuela*. 1ra. Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004921.pdf>

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
 Chamorro, F. (2001). *Educación en valores como sustento de la democracia*. Globalización, educación y valores democráticos. Ecuador: Santillana.

Abstract: The society demands that the school train whole people who are capable of developing in a changing world. The formative aims of the Integral Sexual Education provide a range of opportunities capable of approaching from the multiplicity of the scientific areas tools for this to be carried out.

However, an important part of the mechanisms put into practice by an institution are intended to ensure its own conservation. This leads to the institutionalization of power, putting into play rules (explicit or silent) that privilege their actors in different ways. And it leads, therefore, to reflection on the violent role that is naturalized institutionally in these processes that take into account or not decisions related to the exercise of sexuality.

Keywords: sexual education – scientific areas – tools - school

Resumo: A sociedade demanda à escola que forme pessoas íntegras capazes de desenvolver num mundo cambiante. Os propósitos formativos da Educação Sexual Integral contribuem um leque de oportunidades capazes de abordar desde a multiplicidade das áreas científicas ferramentas para que isto possa se levar a cabo.

No entanto, uma parte importante dos mecanismos que põe em prática uma instituição estão destinados a assegurar sua própria conservação. Isto implica a institucionalizar o poder, pondo em jogo regras (explícitas ou silenciosas) que privilegiam de diferentes maneiras a seus actores. E leva, por tanto, à reflexão a respeito do papel violento que se naturaliza institucionalmente nestes processos que tomam em conta ou não decisões vinculadas ao exercício da sexualidade.

Palavras Chave: educação sexual - áreas científicas – ferramentas - escola

(*) **Gladys Inés Juárez.** Profesora de Educación Primaria (INSFD Nº 45, Haedo). Licenciatura en Manuscritos antiguos (Instituto Superior de Estudios Teológicos). Especialización Superior en Educación Sexual (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín. V. González”).

Las redes, el celu y el aula. Hablando el mismo idioma

Fecha de recepción: junio 2017
 Fecha de aceptación: agosto 2017
 Versión final: octubre 2017

Valeria Lagna Fietta (*)

Resumen: Desde que volví al aula universitaria, después de muchos años y esta vez como docente, me encontré con un mundo muy diferente de aquel que había dejado dos décadas atrás. Se incorporó la tecnología pero muchas cosas quedaron igual: El escritorio, los alumnos y los docentes. Apareció un nuevo integrante: El celular o *Smartphone* y con él, un sinfín de preguntas para los docentes de mi generación sobre qué hacer con este instrumento dentro del aula. ¿Cómo lograr encontrar el punto en el que un teléfono sea una herramienta útil en clase y no una distracción? Buscar el equilibrio deseado, amigarnos con las nuevas tecnologías y con estos nuevos estudiantes. Tienen otros tiempos, su paciencia es más breve porque crecieron a la velocidad de la inmediatez de un *Click*, de *googlear* y de encontrar todo en un solo lugar sin moverse de la comodidad de un sillón.

Palabras clave: redes sociales – comunicación - aula – universidad – integración - tecnología – celulares

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 133]

Analizando los datos de las últimas investigaciones realizadas en España y en Argentina sobre el uso de las nuevas tecnologías que tienen los adolescentes y jóvenes, de 14 a 20 años aproximadamente, se pudo llegar a la conclusión de que “el desempeño es pobre” (Microsoft, 2016).

Este resultado terminó de confirmar una hipótesis que vengo sosteniendo desde hace pocos años, y también actuó como un disparador para poder investigar más sobre este tema en busca de mejorar el desarrollo de mis clases, dentro y fuera del aula. De igual modo para mis

exposiciones y para los trabajos prácticos domiciliarios que realizan mis alumnos durante la cursada.

Mi hipótesis era que los chicos tienen celulares, tabletas y diferentes dispositivos tecnológicos para jugar y conectarse entre ellos por las diferentes redes. Sacan fotos, las editan, las comparten, generan vínculos sociales mediante imágenes. Escuchan música, juegan en línea, de manera grupal y también individual. Pero existe un limitante, ante la menor duda que les surja de cualquier índole, la preguntan en vez de buscarla en el móvil que tienen en la mano. No saben buscar ni averiguar, o me-

por dicho, no investigan ni profundizan sobre aquello que en algún momento les generó un interés particular. Los resultados de las investigaciones realizadas por Microsoft en nuestro país en jóvenes de entre 15 y 17 años, de ambos sexos y de escuelas públicas y privadas, de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense durante el año 2016, lo terminó de confirmar: “Desempeño pobre”. Lo utilizan en la superficie, no en profundidad. No existe entonces, ese aprendizaje significativo que sí aparece cuando se logra conectar una nueva información con un concepto ya preexistente dentro de la estructura cognitiva de cada persona. No optimizan todo el uso que tiene el dispositivo que están manipulando. 8 de cada 10 chicos utilizan los dispositivos para hacer la tarea solicitada por el docente, pero únicamente haciendo Copy-Paste de lo primero que aparece cuando comienzan a investigar en cualquier motor de búsqueda online. Sin selección, sin edición y olvidando la coherencia y la cohesión textual.

Bajo la frase “Los chicos de hoy nacen sabiendo usar tecnología”, muchos establecimientos educativos decidieron quitar de la currícula obligatoria la asignatura Computación. A través de esta decisión, se pierde parte fundamental de su programa de contenidos que ciertamente podría estar destinado a la enseñanza del manejo de procesadores de textos, herramientas de corrección, tablas y gráficos específicos; así como también a la optimización del uso de buscadores, conociendo cómo filtrar determinadas informaciones y de qué modo “pedirle” al sistema que arroje resultados relacionados a lo que se está necesitando. Sin embargo, sí incorporaron una materia llamada Tecnología, donde se realizan actividades manuales (en mi época se llamaba Actividades Prácticas) que lejos están del uso significativo y racional de la tecnología.

Frente a todo esto, los jóvenes llegan a la universidad, celular en mano, sin distinguir en qué momento usarlo y para qué, y cuándo hay que prestar atención o tomar apuntes de lo dicho en cada una de las clases. A los docentes también nos pasa algo similar, sobre todo a los de mi generación en la que ir a clase suponía un docente al frente que hablaba mucho, a veces escribía en un pizarrón, o a veces tocaba alguno más avanzado que utilizaba el retroproyector de transparencias. Frente a esta situación, en estos años que llevo como docente, pasé por diferentes etapas.

En mis primeros tiempos, el celular era un enemigo en el aula que robaba la atención de mis alumnos. Generaba distracción no solo al que lo usaba, también a los que lo rodeaban, muchas veces generando una especie de contagio estudiantil. Claro que a mí también me generaba una interrupción en la clase al pedirle que deje de usarlo, poniéndome en un lugar que no me agradaba. Con el tiempo y el avance de redes sociales como Instagram y Snapchat comenzó el período de sacarse fotos en todo momento y lugar. Entre ellos, y todo lo que los rodea, sin importar que haya un profesor al frente de la clase que los tiene como participantes. Por todos estos motivos mi decisión fue dura y concreta: Se prohíbe el uso del celular en clase. Sí, pocos lo dejaron de usar. Lo sacaban de mi vista, lo miraban de costado o por debajo

de la mesa, pero el celu seguía siendo tema de clase. Tema molesto. ¿Qué hacer entonces? Investigar, consultar, leer, buscar. ¿Cuál es la mejor forma de integrar la tecnología al aula y que este “aparato” sea un aliado y no un enemigo del salón?

En la búsqueda llegué al sistema BYOD (*Bring Your Own Device* o Trae tu propio dispositivo) que se está empleando en muchas instituciones educativas de diferentes países de Europa. La idea me resultó muy positiva y este año comencé a implementarla asiduamente. El primer punto y a mi criterio el más importante que tiene el sistema BYOD, es el establecimiento de pautas consensuadas desde el primer día de clase en el que se propone la incorporación de dispositivos en el aula. Junto a las normas de convivencia que propongo a cada inicio de cursada, les comenté que este año incorporamos el uso de celulares dentro del aula con criterios diferenciados. Acerca del uso, en Redes Sociales puntualmente comencé con la creación de un grupo cerrado de Facebook donde el curso contará con todo el soporte teórico y bibliográfico de la cursada, incluyendo la planificación de la materia y las guías de trabajos prácticos, además de todo el material que sea de utilidad para la cátedra como artículos y ejemplos de los temas dados. También este espacio se articula para fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos y como vía de comunicación entre todos los integrantes del curso. Por otra parte, a modo investigación se lo incorpora como forma de búsqueda de material, apoyo y referencia sobre los temas trabajados durante la clase. Datos sobre autores y publicaciones entre otras cosas.

Estas normas de uso son tan importantes como las sanciones por el mal empleo del mismo, por eso será sustancial establecer los criterios de manera clara para no generar dudas que puedan llevar a una sanción repetida. En todos los momentos en los que el *smartphone* no se esté usando como herramienta pedagógica, estará en silencio, visible sobre la mesa y boca abajo.

Ahora bien, no todas las carreras ni todas las materias son iguales, razón por la cual, esta metodología no puede ser aplicada en todos los cursos por defecto. Dado que la materia que dicto es Relaciones Públicas, en cada tema surge el uso de redes sociales, el trabajo del *Community Manager* y la evolución en la comunicación, las nuevas herramientas comunicacionales, el *Branding*, los Blogs y los medios digitales. Todos los temas que enseño en clase tienen una relación directa con la tecnología, por lo cual, no puedo contradecirme explicando la importancia del buen uso de las nuevas tecnologías mientras les prohíbo que las utilicen en clase.

Enseñarles a buscar utilizando motores de búsqueda o bien, desarrollar con detenimiento cada herramienta que brinda Google para darle mayor precisión a lo que estamos buscando. Fomentarles su buen uso como herramienta de investigación. Hacer que lean y seleccionen lo que van a utilizar. Saber citar en lugar de simplemente cortar y pegar armando un nuevo texto tipo Collage de otros autores, muchas veces corriendo el riesgo de cometer un plagio. Proponer trabajos para realizar en clase en equipos donde tengan que buscar, investigando sobre diferentes temas para luego exponerlos o debatir

sobre lo que encontraron con otros enfoques, logra que el aula derribe sus paredes expandiéndose a ese lugar al que es necesario llegar para comprender y así conseguir un aprendizaje significativo.

Si logramos encontrar el punto justo donde poder converger con nuestros alumnos y explotar la facilidad de comprensión tecnológica que poseen por ser nativos digitales y además le agregamos la teoría comunicacional y pedagógica que podemos brindarles nosotros desde nuestro lugar de mentores profesionales, vamos a sacar lo mejor de ellos y así las clases serán mucho más enriquecedoras.

Referencias bibliográficas

- Microsoft (2016) Recuperado abril 2017. Disponible en: <https://news.microsoft.com/es-xl/el-70-de-los-chicos-se-considera-experto-en-tecnologia-pero-seis-de-cada-diez-no-sabe-que-significa-programar/#OY1KIWrXtZAIKksU.97>
- Vela, A. (2017) *Tic's y formación*. Revista Flipboard. España
- Espeso, P. (2016) *Educaciontrespuntocero.com* Recuperado abril de 2017 <http://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/byod-bring-your-own-device-educacion/32857.html>

Abstract: Since I returned to the university classroom, after many years and this time as a teacher, I found a very different world from the one who had left two decades ago. The technology was incorporated but many things remained the same: the desk, the students and the teachers. A new member appeared: The mobile phone or Smartphone and with it, endless questions for teachers of my generation about what to do with this

device in the classroom. How to find the point where a phone is a useful tool in class and not a distraction? Finding the desired balance or getting involved with new technologies and with these new students. They have other times. Their patience is shorter because they grew at the speed of the immediacy of a Click, googling and finding everything in one place without moving from the comfort of an armchair.

Key words: social networks - communication - classroom - university - integration - technology – mobile phones

Resumo: Desde que voltei à sala universitária, após muitos anos e desta vez como professora, me encontrei com um mundo muito diferente daquele que tinha deixado duas décadas atrás. Incorporou-se a tecnologia mas muitas coisas ficaram iguais: O escritório, os alunos e os professores. Apareceu um novo integrante: O celular ou Smartphone e com ele, um sinfín de perguntas para os professores de minha geração sobre que fazer com este instrumento dentro da sala de aula. ¿Como conseguir encontrar o ponto no que um telefone seja uma ferramenta útil em classe e não uma distração? Procurar o equilíbrio desejado, amigarnos com as novas tecnologias e com estes novos estudantes. Têm outros tempos, sua paciência é mais breve porque cresceram à velocidade da imediatez de um Clique, de googlear e de encontrar todo num sozinho lugar sem mover da comodidade de um cadeirão.

Palavras Chave: redes sociais - comunicação - sala de aula - universidade - integração - tecnologia - celular

(*) **Valeria Lagna Fietta.** Licenciada en Relaciones Públicas (UADE). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Formar en Competencias: ¿Qué necesitamos saber los docentes sobre Educación Sexual Integral?

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Marina Boero (*), Noelia López Lugones (**), y Nicolás Medina (***)

Resumen: La Ley 26150 (ESI) quiebra la vieja tradición escolar en cuanto a contenidos y política curricular, pretendiendo instituir una modalidad transversal que cruce todas las áreas, ciclos y disciplinas. Está pensada como un espacio que promueva saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas, en relación al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales y los derechos de niños y adolescentes como un proyecto educativo. Considerando las dificultades que aún existen para implementarla nos preguntamos qué competencias serán necesarias para abordar esta temática en las aulas? ¿Con qué dificultades suelen encontrarse los docentes? ¿Afectan las representaciones, experiencias y valores que los docentes tengan al respecto? Como ocurre también con otros contenidos, hay tensiones vinculadas a la sexualidad que no pueden ser acogidas por la política curricular y que dependerán más del recorte, historia y estilo del docente –currículo oculto– que de lo indicado como política educativa.

Palabras clave: competencias docentes – enseñanza - sexualidad – estereotipos – imaginario social

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 138]

Introducción

La Ley 26150 de Educación Sexual Integral, de aquí en adelante ESI, tiene sin lugar a dudas sus fundamentos prácticos, históricos y desde luego políticos. No estaría menos justificado considerarla también una respuesta tardía a las exigencias de un contexto cultural particular, el nuestro. Pese a que aún haya sectores de la comunidad que se esfuerzan en negarla, es un saber que empuja y se impone en la agenda educativa.

La Ley de Educación Sexual Integral puede rastrearse no muy lejos, ya que fue sancionada el 4 de octubre de 2006. Sin embargo, podríamos ubicar a su apasionado soñador allá por fines del Siglo XIX. Alguien que, en condiciones totalmente diversas, tuvo una primera visión – de un problema por venir –, sobre la necesidad de la existencia de una institución que aborde, desprejuiciada y científicamente, algo que nos habita como seres hablantes, a saber, nuestra sexualidad. Es entonces en el marco de una crítica sin miramientos -empero justificada- a los profesionales de la medicina en materia de sexualidad, que Sigmund Freud escribe en 1898 un artículo llamado *La sexualidad en la etiología de las neurosis*, escrito en el cual delira con la necesidad de “crear en la opinión pública un espacio para que se discutan los problemas de la vida sexual; se debe poder hablar de estos sin ser por eso declarado un perturbador o alguien que especula con los bajos instintos.” (1898, p.). Este artículo, por su inescrupuloso contenido para la época, no podía menos que generar cierto escándalo, y es en este sentido que nos surge un primer interrogante: ¿hasta dónde habría llegado el tormento de la sociedad vienesa en general y el de la comunidad científica en particular si se hubiese pretendido instituir parte de ese espacio en una institución educativa, es decir, en la escuela?

La historia reivindicó a este soñador, quien debió de sufrir las consecuencias por “padecer” de ideas intrépidas y que contaminó al discurso científico de la época. De este modo, ciento ocho años más tarde –aunque en el viejo continente les tomó “tan solo” setenta años aproximadamente– ese espacio anhelado por el Dr. Sigmund Freud finalmente tuvo discusión parlamentaria en nuestro país, y ya en el nuevo milenio alcanzó forma y estructura legal: la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150). Y aunque se halle sepultado el ideal victoriano hace más de un centenar de años, la ley no logró eludir serios obstáculos en relación a su implementación.

Esta Ley, a partir de la cual los docentes de nuestro país tienen la oportunidad y la responsabilidad de enseñar educación sexual a niños, niñas y jóvenes, está pensada como la puesta en marcha de un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas, en relación al cuidado del cuerpo – del propio y por supuesto el ajeno –, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos de niños y jóvenes. La propuesta promueve una modalidad transversal, ya que porta los contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, debiendo encontrarse incluido en el proyecto de la escuela. La ESI es como tal una obligación del Estado Nacional y de los Estados Provinciales, a la vez que un derecho de los chicos y chicas de todas las escuelas del país.

Y bien, así el estado de cosas, un revolucionario, pero necesario nuevo contenido curricular, la educación sexual, intentando ganarse un lugar en un campo tan controvertido y complejo como lo es el educativo. Y como todo lo nuevo que ingrese a nuestras escuelas, sea en la forma que sea, excita y promueve conflictos, malestares, crisis y agreguemos entonces también, oportunidades (En el sentido de que crisis -del latín crisis, a su vez del griego κρίσις- es definida como un estado temporal de trastorno y desorganización, pero al mismo tiempo significa peligro y oportunidad de cambio en relación a un estado anterior.

Educación Sexual en marcha: Algunas experiencias de campo

Trabajamos como tutores de docentes en formación en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, última materia del tramo pedagógico. En este espacio curricular, de un año de duración, los estudiantes realizan en una primera instancia las prácticas docentes en nivel superior, y en el segundo tramo del ciclo, las mismas tienen lugar en escuelas de nivel medio. Hace algunos años, la cátedra se sumó a un proyecto en el cual se brindan talleres de Educación Sexual Integral en los primeros años de distintas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires de nivel medio. De esta forma, se diseñaron talleres de tres encuentros cada uno en los cuales se abordan diferentes temáticas relativas a la sexualidad que son llevados adelante por los docentes en formación, que trabajan en pareja pedagógica. Cabe aclarar que es una alternativa posible para realizar las prácticas exigidas en nivel medio, pudiendo los alumnos decidir llevar a cabo sus experiencias como practicantes dando clases más convencionales en la asignatura psicología y/o afines.

De este modo, como tutores de prácticas, nos vimos en el desafío de acompañar a los estudiantes, en su mayoría Licenciados en Psicología, en el armado de estos dispositivos que cuentan con características particulares y que requerirían de una modalidad de trabajo diferente a la de la clase tradicional. En virtud de las observaciones de las prácticas de estos docentes en formación es que nos encontramos con algunas curiosidades: pese a contar con competencias teóricas propias de la disciplina y las específicas del campo de la pedagogía y la didáctica, al momento de sus prácticas no se encontraba garantizado que estos recursos se pusieran en juego al tener que resolver las situaciones singulares que emergían tanto de la práctica en sí misma como en relación a estos nuevos contenidos que propone la ESI.

No se trata de generar una crítica de carácter negativo al practicante que está en su último tramo de formación pedagógica, sino, muy por el contrario, de poder generar y ponderar espacios de reflexión sobre lo acontecido en las aulas sobre estas experiencias profesionales.

En cada comisión – y en la cátedra en general – trabajamos con el dispositivo conocido con el nombre de *Comunidad de Aprendizaje* (Torres, M. R. 2001). Las comisiones donde los estudiantes cursan sus prácticos son más que clases convencionales. Se trata de espacios de tutorías, de análisis y reflexión, donde a lo largo del ciclo lectivo cada integrante comparte, entre otras cosas,

su propia experiencia y recorrido de forma sistemática, no solo por la asignatura sino por el sistema educativo en general.

Como Licenciados en Psicología, podría pensarse –de manera errónea– que el desafío de abordar temas relacionados a la sexualidad nos encuentra preparados, ya que estaríamos más habituados y familiarizados a tratar tanto con estos contenidos como con las inquietudes que en los destinatarios de los talleres pudieran surgir. Llegamos a esto desde luego, basándonos en que nuestra formación se encuentra atravesada por estos temas y problemáticas, al igual que nuestra praxis profesional, al menos en varias de sus áreas. Estas observaciones nos iban generando cada vez mayores interrogantes ¿Es la formación docente -independientemente de la disciplina específica de la que se trate- suficiente como para que los maestros y profesores puedan abordar este contenido? ¿Brinda las herramientas prácticas y teóricas suficientes? ¿Provee de las competencias necesarias? ¿Se necesita un dominio exhaustivo en materia de sexualidad por parte de los docentes?

Algunos organismos y entidades, así como educadores y pedagogos ya se han pronunciado hace tiempo al respecto, declarando en este sentido que no sería necesario ser un experto y/o especialista en la materia para educar sobre los contenidos propuestos por las ESI, aunque habría ciertos requisitos para encarar estos proyectos como por ejemplo ser flexible y respetuoso sobre cuestiones de género y demás asuntos.

Hemos encontrado posiciones que van desde la incomodidad y la vergüenza hasta el rechazo absoluto de parte de varios *actores del campo educativo* (hablamos de “actores en el campo educativo” para no reducir, considerando los nuevos horizontes y paradigmas en educación, la responsabilidad enteramente al docente. Actores del campo educativo son también directivos, autoridades municipales, padres, alumnos, en definitiva, la comunidad) en lo que a contenidos de ESI respecta. Un ejemplo de lo anterior es que, con frecuencia, los profesores, que con buena predisposición nos recibe y facilita su espacio de trabajo, abandona su curso durante los talleres, pero nuevamente debemos reforzar la idea de que sería por demás reduccionista caer sobre “el” o “un” docente que cede su lugar para las prácticas cuando advertimos posiciones semejantes. ¿Está el docente en particular y la comunidad educativa en general preparados para afrontar la situación que puede generar la trasmisión de estos contenidos? No debemos olvidar, que todos, como seres hablantes y deseantes, estamos atravesados por la sexualidad, desde la más temprana edad y que tenemos diversas vivencias en relación a ella. Vivencias que pueden ir desde lo más placentero a lo traumático, pero sin entrar en detalles y universos individuales, dado que no es éste el lugar de hacerlo nos preguntamos ¿Por qué algunos todavía se resisten a hablar de aquello que practican, sienten y vivencian en carne propia? En otras palabras ¿Por qué algunos aún resisten hablar sobre el amor, la paridad, la igualdad de género, el deseo, el placer, etc.?

Es imposible dejar pasar por alto, las preguntas y atajos a los que nos iba conduciendo la elaboración del artículo ¿Qué se recorta, que se deja por dentro del contenido

en materia de sexualidad? ¿Qué estrategia sería la más eficiente? ¿Hay competencias a desarrollar más idóneas que otras para abordar estos contenidos? ¿Respetamos y aceptamos fácilmente la decisión de aquel que tenga una postura de rechazo frente a la temática? ¿Cómo proceder frente a esas posturas?

Antes de continuar debemos repasar un concepto crucial en educación, a saber: las competencias docentes. ¿Qué son? Una primera definición que nos resultó interesante, aunque por supuesto no la única, es la que tomaremos de Mónica Coronado (2009), que entiende las mismas como

... aquel conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción – en el desempeño concreto – del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral etc.). Implica tanto un saber, como una habilidad, motivación y destreza para actuar en función de dicho conocimiento de una manera ajustada, reflexiva y creativa a la situación o problema y el contexto... La competencia es, en definitiva, una construcción subjetiva, por lo tanto, individual e intransferible. (2009, p.)

El concepto de competencias implica así mismo la integración de diversos órdenes de conocimiento en la acción, el conocimiento epistemológico, el práctico, metodológico, social y participativo-político (participar, organizar, asumir compromisos y aceptar responsabilidades). A su vez, podemos vislumbrar diversas dimensiones que las componen, ellas son: la dimensión social, la dimensión interpersonal, la dimensión personal y la dimensión profesional. Para el ejercicio competente de la dimensión personal, es necesario el dominio de muchos aspectos para los que el sustento teórico es muy débil o inexistente.

Los avatares de la Ley de Educación Sexual Integral: obstáculos y posibilidades

Ahora bien, la propia ley comulga con la perspectiva de que no hay que ser un experto y/o un especialista en materia de educación sexual porque no depende de un sujeto, sino de un proyecto político, institucional y comunitario, lo cual está en sintonía con ideas y estándares a nivel mundial. En varios libros, artículos y guías – de los cuales también participa la OMS – se hace hincapié en la importancia de las competencias de quien educa, al tiempo que autoriza a no ser especialista para embarcarse en tamaña empresa. Se resalta a su vez que las autoridades escolares no pueden presionar a nadie que no esté dispuesto a realizar este tipo de intervenciones. Sin embargo, no podemos dejar de considerar el detalle de que, al menos en nuestro país, contamos con varias generaciones de maestros y profesores –y demás actores de la comunidad– que en su mayoría fueron educadas y han vivido tanto su propia sexualidad como la de sus semejantes, en un ballet de mitos y prejuicios. Y ahora a estos mismos docentes, “capacitación” mediante, de buenas a primeras, se les solicita que deben enseñar de forma abierta, flexible y competente aquello

mismo que vivieron hasta no hace muchos años de forma estructurada, con fuertes puniciones, mitos y temores. Por eso, entre otras cosas, hicimos hincapié en no tropezar con la cultura reduccionista de señalar a los docentes sin considerar la problemática en su conjunto ¿Es competente esa capacitación? ¿Está a la altura de lo que la ley promueve?

Reordenar todo ese universo de experiencias, costumbres, valores y representaciones, tanto a nivel individual como social, puede llevar mucho tiempo, años o décadas, tanto que tal vez ni siquiera los educadores de hoy quienes vean los resultados deseados. Es probable que haya que renunciar a visualizar en el horizonte efectos inmediatos mientras se redobra la causa, el trabajo y la puesta en marcha de estrategias y acciones orientadas a estos fines, y tolerar el arduo trabajo cotidiano sin experimentar un cambio radical inmediato.

Es importante explicar a los adolescentes que estamos en una etapa de cambios de paradigmas y costumbres que todos tenemos adquiridas por estereotipos y construcciones sociales que vienen de larga data. Y en esto incluirnos siempre, lo cual implica conocer cuáles son nuestras limitaciones. Tal vez haya más para trabajar, pensar y reflexionar en relación a las representaciones que tenemos como actores sociales en general –y en la escuela en particular– sobre lo que es la sexualidad, como así también sobre lo que es ser mujer, hombre, niño, joven (al igual que sobre la identidad, el género, la intimidad, los derechos, la salud y la enfermedad) que sobre las competencias pedagógicas y didácticas en particular.

En cierto momento, no hace mucho más de una década, era moneda corriente hablar del famoso “problema del embarazo en la población adolescente” análisis que no desarrollaremos aquí, aunque viene al caso mencionarlo, porque no solo no se redujo el fenómeno, es más el sistema educativo debió acomodarse a la realidad, sino que tampoco el asunto es ya tapa de revista, sea por desgaste, o acostumbamiento. Esto generó discusiones y posturas entre distintos sectores que iban desde considerarlo un problema o síntoma de la sociedad hasta una forma particular y cultural – según el contexto en el que tenga lugar – de alcanzar la madurez. Lo cierto es que, al embarazo adolescente se le fueron sumando otros fenómenos, que están íntimamente relacionados con lo que venimos trabajando, como por ejemplo los escasos cuidados que los jóvenes tienen de sí mismos, y por ende de sus semejantes. Hasta parece un ideal instalado tomar desafíos y riesgos absurdos (hasta hay blogs en internet indicando las formas más eficaces de hacerse daño). En este oscuro escenario la sexualidad irrumpe en los adolescentes de forma violenta y en muchos casos generando estragos, llevándose por delante derechos, obligaciones y espacios de intimidad. Por eso tanto padres como docentes y profesionales vemos desfilar jóvenes con cortes en sus brazos, con hábitos de consumo de tabaco, alcohol, drogas; o advertimos a diario cuáles son sus formas de relacionarse y vincularse con sus pares, muchas veces a través de insultos, golpes, e improperios de todo tipo. Violan su intimidad, la propia y la del otro, de su par, su amigo, su cómplice, se despersonalizan, se tratan como verdaderos objetos más que como sujetos, aboliendo así desde el discurso,

pero también desde las acciones los derechos de sus semejantes.

No por nada nos preguntamos anteriormente si no era más pertinente revisar nuestras representaciones y hábitos que las competencias, recordemos el rechazo que le generaba a la institución escolar albergar e integrar al sistema a una joven embarazada.

No son sino estos, como tantos otros, los temas que atraviesan también longitudinal y verticalmente a la sexualidad en el ser humano, que como mencionábamos no se circunscribe meramente a la actividad relacionada con la zona genital ni se encuentra orientada solamente a la reproducción. Cuestiones que, como venimos viendo, conciernen tratar con la Ley 26150. Sin embargo, estos contenidos, lejos de ser abstractos y formales, tienen la dificultad de entrar en estrecha relación con experiencias que se vivencian y registran –por todos– en el propio cuerpo, desde la más temprana infancia. Por ese mismo motivo no se está a la altura del caso entonces con la mera transmisión de conocimiento e información, pues se trata de algo que, como dijimos, los sujetos atravesamos y experimentamos.

En esta línea, debemos considerar más en profundidad a esta sexualidad que es la nuestra, que nos atraviesa, que tiene una historia y un desarrollo, y como seres de lenguaje que somos, a ella se le anudan inevitablemente las representaciones psíquicas que tenemos de ella. Nuestra vida toda está compuesta por representaciones que enmarcan y dan sentido a la experiencia cotidiana. Quizás convenga entonces recordar que son las representaciones sociales. La representación social

...es una forma de saber práctico que vincula a un sujeto y un objeto... Decimos que calificar a este saber de práctico se refiere a la experiencia a partir de la cual él es producido, los marcos y condiciones en los cuales se da, y sobre todo al hecho de que la representación sirve para actuar sobre el mundo y sobre los otros. (Gunter, 2002, p.).

Si se presta atención a la definición extraída se consigue comprender por qué muchas veces las mujeres, solo por citar un ejemplo, son tratadas y degradadas a la condición de objeto ¿Cómo revertir estas representaciones que terminan por conformar lógicas y discursos que dominan nuestro devenir cotidiano?

¿Y la Sexualidad?

Creemos que es momento de precisar un poco más este concepto, y para ello vamos a tomar como referencia, la definición que nos ofrece la Organización Mundial de la Salud (OMS), que la entiende como:

Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades, y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan

siempre. Además, la sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (2006, p.).

Tomamos esta definición actualizada porque supone una perspectiva integral para leer la sexualidad, pero no debemos perder de vista que le llevo muchos años y más aún décadas a la comunidad científica arribar a ella. Una definición que albergue e integre aspectos que van mucho más allá de la genitalidad, la reproducción y la heterosexualidad.

Ahora tal vez se comprenda mejor, por qué con anterioridad relacionamos la violencia, la agresión, los consumos, los abusos, los derechos, los vínculos y tantas otras dimensiones que afectan al ser humano. Desde nuestra perspectiva, el posicionamiento de cada individuo en relación a las demandas sociales y sensaciones respecto a su propio género no responde a cánones preestablecidos y lineales, sino que más bien se da de una manera singular que va en sintonía con el deseo de cada uno, mediado por supuesto, por un contexto social y cultural, donde las oportunidades que tenga cada quien tendrán sus efectos sobre el deseo y la subjetividad. De esta manera se pone en evidencia, en relación a la sexualidad, que hay un plus que excede lo pedagógico, el contexto y las habilidades teóricas, prácticas y didácticas de cada quien. Porque si bien hay marcos referenciales en lo tocante al cuerpo, al goce en el terreno de lo erótico, que hacen que podamos hablar de ella y comprendernos, la sexualidad, aunque sea una, se vive, se construye y se desarrolla cada vez, en cada caso de forma singular y esto cuenta tanto para el docente que enseña como para el alumno que aprende. En consecuencia, creemos que para abordar contenidos curriculares como los de ESI, las competencias docentes obtenidas y desarrolladas siempre van convivir con cierto límite, con cierta contingencia, dado que la sexualidad es cada vez y de cada uno, donde cuenta el registro de lo vivencial.

Lejos de proponer una solución mágica, y menos aún que el aula se convierta en una suerte de espacio terapéutico, dado que sus objetivos son sencillamente otros, consideramos como condición *sine qua non* ese otro espacio colectivo de reflexión, donde circulen las experiencias de cada actor pedagógico. Los nuevos modelos en relación al desarrollo de las competencias incluyen los factores actitudinales, emocionales y afectivos, que no dejarán de tener y/o entrar en escena en contenidos por demás sensibles como los que venimos trabajando, es decir, sobre la construcción de nuestras identidades y de nuestro cuerpo propio como organismo sexuado y deseante. Por ello, pensamos que debe haber además de las competencias pedagógicas un posicionamiento ético que va más allá del saber hacer de orden técnico y práctico.

Coincidimos con lo que postula Imbernón, F. (2007), cuando dice que para educar se necesita de un colectivo. Así, se torna indispensable pasar del trabajo individual al trabajo en conjunto y colaborativo, como así también abandonar formaciones personalistas y tener en cuenta al grupo, a la comunidad y al contexto don-

de ella se ubica. Apuntamos, como tutores de docentes en formación, a brindar espacios que potencien el desarrollo de procesos autónomos en el trabajo docente, pero en los que se privilegie el compartir experiencias, ideas, metodologías, procesos. Creemos importante dar lugar a las emociones en el grupo, y no suscitar el velo de las mismas, respetarse y confrontarse para construir alternativas en forma conjunta. Emociones que también resultan fundamentales a la hora del trabajo con adolescentes, en relación a ocupar lugares de referencia, límites y autoridad, en tanto esta última ya no se encuentra garantizada de antemano como en épocas anteriores.

Claro que para ello se necesita algo fundamental y muy valorado por la humanidad a lo largo de toda su historia, algo que no se recupera, a saber: tiempo. Cualquiera que sienta curiosidad por el tema y quiera investigar, verá que, por ejemplo, en Europa están mucho más adelantados respecto de nosotros, pero sepa también que hay indicios y propuestas sobre esto en algunos países desde la década del 70'. Comunidad, tiempo y diálogo podrían ser más que palabras claves de un resumen y convertirse en un mero discurso teórico, una posición de intervención frente a la problemática que intentamos brevemente delinear en este trabajo. Es nuestra responsabilidad asumir que vetar el diálogo es silenciar la ley.

Referencias bibliográficas

- Cano, E. (2009). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Freud, S. (1898). *La sexualidad en la etiología de las neurosis*. En *Obras Completas*, Tomo III. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Gunter, É. G. (2002). *Las representaciones sociales. Síntesis*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de ciencias sociales. Equipo de cátedra del Prof. Ferrarós.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Morgade, G. (coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. (1° ed.) Rosario: HomoSapiens.
- Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. del P. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, Rosa María. (2001). *Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 octubre 2001.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Zabalza, Miguel A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.

Abstract: Law 26150 (ESI) breaks the old school tradition in terms of content and curriculum policy, seeking to institute a cross-cutting modality that crosses all areas, cycles and disciplines. It is intended as a space that promotes knowledge and skills for making conscious and critical decisions, in relation to the care of one's own body, interpersonal relationships and the rights of children and adolescents as an educational project. Considering the difficulties that still exist to implement it, we ask ourselves what competencies will be necessary to address this issue in classrooms. With what difficulties do teachers usually find themselves? Do the representations, experiences and values that teachers have about them? As it also happens with other contents, there are tensions linked to sexuality that can not be accepted by the curricular policy and that will depend more on the cutout, history and style of the teacher - hidden curriculum - than what is indicated as educational policy.

Key words: teaching competences - teaching - sexuality - stereotypes - social imaginary

Resumo: A Lei 26150 (ESI) avaria a velha tradição escolar quanto a conteúdos e política curricular, pretendendo instituir uma modalidade transversal que cruze todas as áreas, ciclos e dis-

ciplinas. Está pensada como um espaço que promova saberes e habilidades para a tomada de decisões conscientes e críticas, em relação ao cuidado do próprio corpo, as relações interpessoais e os direitos de meninos e adolescentes como um projecto educativo. Considerando as dificuldades que ainda existem para a implementar nos perguntamos ¿Que concorrências serão necessárias para abordar esta temática nas salas de aulas? ¿Com que dificuldades costumam se encontrar os professores? ¿Afectam as representações, experiências e valores que os professores tenham ao respeito? Como ocorre também com outros conteúdos, há tensões vinculadas à sexualidade que não podem ser acolhidas pela política curricular e que dependerão mais do recorte, história e estilo do professor currículo oculto que do indicado como política educativa.

Palavras Chave: competências de ensino - ensino - sexualidade - estereótipos - imaginário social

(*) **Marina Boero.** Lic. en Psicología y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología por Universidad de Buenos Aires (UBA).

(**) **Noelia López Lugones.** Lic. en Psicología y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología por Universidad de Buenos Aires (UBA)

(***) **Nicolás Medina.** Lic. en Psicología y Profesor de enseñanza media y superior en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Los desafíos docentes en el ámbito universitario y su articulación con la escuela media

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Ángeles Marambio Avaria (*)

Resumen: El ensayo plantea la problemática con la que se encuentra el docente universitario en el proceso de enseñanza de la materia sobre opinión pública, a partir de los recortes de la realidad que realizan los medios de comunicación y la decodificación que los estudiantes hacen de los acontecimientos teniendo en cuenta sus competencias lingüísticas.

Palabras clave: universidad – escuela media – vínculos – opinión pública – medios de comunicación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 140]

A principios del año 2017, Martín-Barbero, afirmaba en una entrevista que los medios de comunicación fallan porque no saben cómo contarle a su audiencia los acontecimientos que se suscitan. Parte de esta problemática se debe a que la información ya no se diferencia de la publicidad y esto tiende a incrementarse. La función pedagógica de los noticieros se podría dimensionar señalando no solo lo verdadero y lo falso, sino transmitiendo otras aristas y sus matices. De algu-

na manera se favorecería el reconocimiento de las contradicciones en un contexto social determinado y permitiría una interpretación del sujeto televidente.

Los interrogantes que se plantean de inmediato son: ¿tiene ese televidente herramientas que den cuenta de un proceso reflexivo para analizar la realidad?, ¿el periodista investiga aquello que relata o es un simple narrador de una edición del medio al que pertenece?

En la materia Relaciones Públicas IV, Opinión Pública, los estudiantes se encuentran con una propuesta académica que vincula la sociedad civil, los medios de comunicación y el poder político. El campo disciplinario del profesional de las relaciones públicas lo desafía a identificar y articular con todos los públicos con los que una organización se relaciona. Entre estos, la opinión pública es un colectivo que debe examinar e interpretar. Entonces ¿cómo se enseña a estos estudiantes a percibir las múltiples lecturas de los medios de comunicación sobre la realidad?

Abordar la categoría realidad, implica desnaturalizar la mirada sobre ciertos acontecimientos y cuestionarse constantemente en qué posición pone a cada uno de los actores involucrados ese relato en un contexto determinado. Más allá de identificar la propia posición sobre aquello que se transmite.

Litwin, señala que:

La comprensión es un proceso activo y depende de la estructura de la clase y de la actividad que genera el o la docente, el tipo de actividad comprensiva que despliega el o la alumna. Las formas que adquiere la interacción verbal no constituyen expresiones lineales de determinado tipo de pensamiento. La escuela plantea permanentemente que busca generar el pensamiento reflexivo y crítico, pero lo plantea como principio declarado y rara vez genera una propuesta para entender sus implicancias. (Litwin, 1996, p.109)

Por ello, es necesario que los docentes generen propuestas que permitan a los estudiantes interpelarse sobre lo que los medios masivos refieren como realidad y cuáles son las declaraciones que omiten o manifiestan sobre los representantes políticos. De esta forma se produce lo que Brown, J. (1989) menciona como el aprendizaje situado, al no disgregar el conocer del hacer se visualizan los mecanismos de los medios de comunicación y a su vez, se pueden evidenciar los marcos teóricos que explican estos mecanismos.

Entonces se logra un proceso de construcción cooperativa entre los estudiantes y los docentes, como así también de una comunidad de reflexión didáctica en la institución, sobre la producción que realizan los alumnos a partir de la propuesta docente. Se puede evidenciar una retroalimentación en dos niveles, un primer nivel que refiere al desarrollo de las competencias prácticas profesionales de los estudiantes, y un segundo nivel entre los docentes que pueden realizar una puesta en común en espacios que la institución genera para abordar las mejores estrategias pedagógicas para lograr ese pensamiento reflexivo.

Resulta un desafío doble si se consideran los datos relevados sobre la calidad educativa de los estudiantes del nivel medio. En el primer informe que realiza la Secretaría de Evaluación Educativa dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, de acuerdo a los resultados obtenidos en el año 2016, se puede observar que solo el 53,6% de los estudiantes logran niveles de desempeño satisfactorio y avanzado en el área de conocimiento de lengua. El 23% de los estudiantes tiene un nivel por debajo de lo considerado básico.

Si bien se puede establecer diferencias entre la educación estatal y la privada, como así también en el nivel socioeconómico, el porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel básico sigue siendo alto y esto permite considerar las dificultades con las que se puede encontrar un profesor universitario.

Es significativo el diagnóstico de los resultados del área lengua, ya que el análisis de los medios masivos implica comprender ciertos tipos de discursos que requieren de un procesamiento cognitivo considerando al lenguaje como constitutivo en la formación del pensamiento. Definido en lo que Chomsky (1971) denomina *competencias*, que permiten tanto la comprensión como la producción de la lengua, solo a partir del desarrollo de estas capacidades es que se logra enriquecer los procesos de análisis y de interpretación de los estudiantes. El docente universitario no puede pasar por alto esta situación y debe considerar la incorporación de saberes y contenidos que pueden suponerse como vistos en la escuela secundaria.

Entre las propuestas académicas que han mostrado resultados efectivos para el desarrollo del pensamiento reflexivo se pueden mencionar los trabajos prácticos. En los mismos se plantea que los estudiantes reconozcan y expliquen sobre los efectos de determinadas figuras estilísticas, como las metáforas, en los artículos periodísticos. El desnaturalizar expresiones metafóricas que forman parte del lenguaje cotidiano, capacita a los estudiantes a detectar representaciones sociales que circulan en la sociedad sobre determinados temas. La utilización de la metáfora como recurso estilístico o retórico se puede observar en la descripción que hacen algunos medios de la política, como un conflicto, aludiendo a ésta como una guerra.

Discutir sobre las contradicciones que presentan los diferentes textos de lectura que se proponen en la planificación académica estimulan, como explica Litwin, a pensar críticamente porque exige, además, tolerancia para comprender posiciones diversas, “y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse” (1996, p.110).

Como conclusión a la reflexión propuesta en este artículo se puede citar a Rodrigo Alsina (2005):

La mejor forma de conseguir lectores críticos es enseñar, desde la escuela, a leer los medios de comunicación. De ahí la importancia de implementar la educomunicación en las escuelas. Un lector crítico es, en mi opinión, la mejor garantía de futuro para una democracia más sólida y un mejor uso de los medios de comunicación. (p.328)

Referencias bibliográficas

- Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. vol.18, Educational Researcher. Recuperado de: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf
- Camilloni, A, Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar

Rodrigo Alsina, M. (2005). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós

Secretaría de la Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de Presidencia de la Nación. (2016) Informe Aprender 2016. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B98B0dV3dEi9UEdDMnZma3ozbHM/view>

Abstract: The essay raises the problem with which the university teacher finds himself in the process of teaching public opinion, based on the cuts made by the media and the decoding that students make of the events taking place in count your language skills.

Key words: university – high school – links – public opinion – media

Resumo: O ensaio propõe a problemática com a que se encontra o docente universitário no processo de ensino da matéria sobre opinião pública, a partir dos recortes da realidade que realizam os meios de comunicação e a decodificação que os estudantes fazem dos acontecimentos tendo em conta suas concorrências linguísticas.

Palavras Chave: universidade - ensino médio - links - opinião pública - mídia

(*) **Ángeles Marambio Avaria**. Licenciada en Relaciones Públicas (UP). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Experiencias de estrategias para modificar la estructura escolar tradicional. Entre la creación y el conservadurismo

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

José Máximo (*), Fernando Cerviño (***) y Mariela Bilyk (***)

Resumen: Se desarrolló un proceso de innovación pedagógica en una escuela tradicional, con el propósito de generar una mayor apropiación del espacio escolar por parte de los estudiantes.

Nos propusimos como objetivo práctico, flexibilizar la estructura tradicional de las representaciones y prácticas, propia del tipo tradicional de escuela.

Para ello, nos hemos centrado en la dimensión de la comunicación, asumiendo a este respecto una epistemología y teoría basadas en la sociología de la educación, en sus vertientes culturalista y lingüística, y utilizando asimismo el método de la investigación y acción.

Este proceso no ha concluido, llevando ya nueve años en curso, con evaluaciones y reformulaciones consecuentes en forma permanente.

El resultado más significativo hasta la fecha, ha sido la emergencia de una transformación sustantiva de la cultura institucional.

Palabras clave: estructura escolar - conservadurismo - comunicación - producción de sentido - flexibilización escolar - sociología de la educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 143]

Introducción

La forma de la escuela moderna se constituyó sobre fines comunes como la movilidad social, la emancipación, la igualdad e integración social, y sobre los supuestos particulares (éticos, estéticos y epistemológicos) de la modernidad y la ilustración.

Este conjunto de principios configuró una estructura matricial homogénea que se instituyó desde hace más de 200 años.

Usamos aquí el concepto de *estructura* para referir a la condición de durabilidad y resistencia al cambio que la escuela posee.

A lo largo de su historia moderna, la escuela se ha mantenido prácticamente incólume en su estructura, fundamentalmente en la distribución del espacio y del tiempo en su interior, en sus prácticas y criterios de enseñanza y de aprendizaje, en los roles y funciones de la comunidad implicada en ella (Pineau, 2001).

Hacia el último cuarto del siglo pasado, cambios sociales radicales generaron una tensión entre la Escuela y los estudiantes y sus padres, tensión que devino, desde entonces, en una crisis de sentido en ella.

Parte importante de este problema se sustenta en la disonancia entre la estructura escolar, en tanto ella se mantiene resistente al cambio de sus factores, (distribu-

ción del espacio-tiempo, relación entre ella, los docentes y los padres, criterios de enseñanza y de evaluación, etc.), así como por las nuevas dinámicas y necesidades resultantes del cambio descrito (Puiggrós, 1995).

La dicotomía entre la estructura escolar y estas nuevas realidades sociales, se resume en la relación dialéctica entre dos tipos de prácticas sociales: uno conservador y otro transformador. El primero reviste el carácter estructural de la Escuela. El segundo es la contrapartida de la conservación, por ende, de la estructura como aquí se la concibe. En la tendencia que la Escuela manifiesta a la conservación de su estructura, prima un pensar y obrar reproductivo, repetitivo, que reduce la creatividad y la creación casi únicamente a la producción de modos e instrumentos de conservación de la estructura escolar. El conservadurismo, es decir, la tendencia a reproducir la estructura escolar, es la fuerza dominante que rige la vida de escuela.

A este respecto, esta ponencia describe una experiencia exitosa de índole creador, que ha logrado romper relativamente la inercia de la estructura escolar, sin por ello erosionar lo que históricamente se concibe como su máximo sentido, que es el de formar personas.

Lenguaje y realidad

Nuestro proyecto parte del supuesto que la relación pedagógica es ineluctablemente una relación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 1998) y de sentido (Lewkowitz, 2001).

Esto quiere decir que no puede efectuarse una relación pedagógica, entendida ésta como la relación de enseñanza y aprendizaje que en el espacio escolar se da entre el estudiante y el docente, sin que se desarrolle en ella una comunicación pertinente.

En función de ello, nos interesa fundamentalmente el lenguaje verbal y gestual que opera en la comunicación pedagógica (entre el docente y el alumno), puesto que creemos que la optimización de la comunicación puede atenuar significativamente el problema de la tensión entre la Escuela y sus estudiantes.

Como han señalado diversos estudios (Bauman, 2002; Dubet, 2004; Tiramonti, 2004), desde los años 80, el crecimiento sustantivo del alcance y celeridad de la comunicación a grandes distancias así como del volumen y flujo de la información, han provocado un fenómeno de ruptura o debilitamiento de la trama social y, añadido a ello, un acrecentamiento de las diferencias lingüísticas y de significación entre los estudiantes y los individuos en general, y la Escuela.

A este respecto, suscribimos a la tesis ampliamente aceptada de que antes del lenguaje no es posible definir o diferenciar ideas o conceptos, es decir, no es posible pensar (Saussure, 1945).

De esto se sigue que el lenguaje es constitutivo de la producción de sentido, en su sentido más amplio, esto es: el sentido entendido no solo en su dimensión racional, teórica o consciente, sino también en el aspecto emotivo y creativo o poético (Jakobson, 1985).

Así, el lenguaje es consustancial en la configuración de "la realidad" y "la verdad". Es decir, de aquello que el individuo percibe y concibe como real y verdadero, que puede entenderse como su cosmovisión o visión del mundo (Bourdieu, 1997).

Consideramos al lenguaje no solo en su forma verbal, sino también no verbal. Tales formas no conforman el lenguaje en modo aislado, sino interrelacionado, como una unidad compleja de significación (Bourdieu, 2014). Así, un gesto, una mueca, un cliché, un guiño de ojo, constituyen elementos menos explícitos pero complementarios de la significación, no solo en su forma directa, sino también por su aporte a la significación contextual. Sin la consideración del lenguaje no verbal, resulta incompleta la comprensión de lo que dice quien es observado (Geertz, 1987).

De todo lo dicho hasta aquí, se deduce que la fragmentación social arriba enunciada, constituye inevitablemente una fragmentación lingüística y de visión del mundo. Sin pretender profundizar, por cuestiones de espacio, en las teorías sobre las que se enmarca nuestro trabajo, la somera descripción precedente basta para proveer al lector de nuestra perspectiva epistemológica y teórica generales así, como de nuestra mirada y postura pedagógica. La tensión entre la Escuela y los estudiantes que hemos descrito como consecuencia de importantes cambios del último cuarto del siglo pasado, tensión que asimismo provocó una crisis de sentido escolar, se funda, en gran medida, en una disminución sustantiva del entendimiento mutuo de los estudiantes (y sus familias) con la Escuela. Dicha mengua se basa precisamente en la pérdida de la eficacia comunicativa entre Escuela y estudiante, que a su vez se debe al distanciamiento de las formas de lenguaje de los entre ambas partes. Es por ello que la fragmentación social arriba enunciada, constituye inevitablemente una fragmentación lingüística y de visión del mundo.

Diseño de nuestra investigación y acción pedagógicas

De acuerdo con nuestro marco teórico, nuestra labor pedagógica y didáctica se centró en investigar a la vez las particularidades lingüísticas (verbales y no verbales) de los estudiantes y sus formas particulares de sentido, así como en ensayar alternativas de comunicación y de sentido para lograr una relación pedagógica empática. Ello implicó poner en duda el formato escolar, es decir, el sistema de formas espaciales, temporales, apreciativas, valorativas, clasificatorias, etc., establecido oficialmente (currículum) y consuetudinariamente, por tradición. En definitiva, flexibilizar la estructura escolar.

Nos referimos concretamente a las representaciones y prácticas específicas que rigen la práctica pedagógica cotidiana. Las representaciones lingüísticas establecen los límites de lo pensable, por ende, de los significados que pueden ser concebidos (pensados) por la Escuela como posibles (Bourdieu, 1998). Así, resulta difícil para la Escuela comprender las representaciones de los estudiantes que, en virtud de la fragmentación arriba descrita, son disímiles de las representaciones que la Escuela supone que tienen, y que son aquellas que se fundaban sobre los supuestos y fines que constituyeron el génesis de la Escuela arriba descritas (Dussel, 2004). En este mismo sentido, resulta difícil para dicha institución alcanzar un grado de comunicación con los estudiantes que le permita comprender sus formas de sentido, y, por lo mismo, establecer con ellos acuerdos de representación y sentido. Por otro lado, las prácticas pedagógicas, es decir, las prácticas estandarizadas, constituidas sobre representa-

ciones (lingüísticas) estables, no permiten pensar sobre las representaciones de los estudiantes que se encuentran fuera del alcance del pensamiento condicionado por las representaciones que constituyen tales prácticas. De este modo, las representaciones y prácticas pedagógicas constituyen clasificaciones y enmarcamientos que funcionan como límites del pensamiento pedagógico y, por ende, de las posibilidades de pensar las representaciones y sentidos que producen los estudiantes (Bernstein, 1998).

Debimos entonces poner en duda las representaciones del lenguaje propiamente escolares, y, para poder efectuar con éxito un análisis crítico de ellas, debimos flexibilizar lo más posible el espacio, tiempo y prácticas escolares estándares.

A lo largo de nuestro trabajo, que lleva unos nueve años, hemos al mismo tiempo deconstruido (Derrida, 2002) representaciones pedagógicas, flexibilizado prácticas pedagógicas y comprendido representaciones y sentidos diversos de los estudiantes.

Entre muchas de las prácticas flexibilizadas, estuvieron: la alteración del método de enseñanza y aprendizaje graduado por edad, en favor de una enseñanza y aprendizaje que se aplica sobre grupos de estudiantes de diferentes edades, según sus disposiciones y competencias situacionales; la alteración del espacio y tiempo convencionalmente escolares para enseñar y aprehender, empleando simultáneamente espacios especializados (guitarra, canto, violín, percusión, piano, etc.), sea dentro de la misma aula o en distintas aulas; la ampliación del rol de enseñar, del docente al estudiante, en favor de una enseñanza conjunta entre el docente y el estudiante, dialógica (Freire, 2008); la ampliación de la lógica de enseñanza y aprendizaje de docente/estudiante a estudiante/estudiante, y de mayor/menor a menor/mayor, empleando como estudiante tutor o docente, tanto un individuo mayor como menor al adquirente o aprendiz momentáneo; la alteración del lenguaje musical tradicional (solfeo), en favor de lenguajes musicales consensuados con los estudiantes; la incorporación de otros lenguajes artísticos como el baile o la coreografía; el empleo de nuevas tic, especialmente, el uso de celulares, tanto por parte de los alumnos como de los docentes; la participación de los padres, familiares y otros individuos en los grupos de música que se formaban; etc. En función de nuestros supuestos epistemológicos y teóricos, nuestro trabajo no fue planeado en modo cerrado, esto es, su método, sus etapas o instancias, sus técnicas e instrumentos didácticos y de evaluación no fueron planificados de antemano, precisamente porque no conocíamos las representaciones y sentidos de los estudiantes. Nuestro trabajo se basó y se basa hasta el presente (conforme a nuestro marco teórico y epistémico) en el método etnográfico para estudiar las formas de lenguaje (y sentido) de los estudiantes. Así como para estudiar sus cambios, y luego, solo luego, en las estrategias didácticas y evaluativas para construir formas de representación y sentido comunes entre ellos y la Escuela. Es por ello que los resultados de nuestro trabajo no se reducen a un momento predeterminado, ni en relación al tiempo ni en relación a un determinado nivel de aprendizaje, o sea, de cultura, puesto que dicha cultura depende de las representaciones y sentidos que los estudiantes, de acuerdo a nuestra perspectiva, pueden aportar.

Nos pareció más adecuado evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma diacrónica, es decir, histórica, en función de la evolución de los estudiantes desde el momento en que iniciamos nuestro trabajo, con el fin de constatar – siempre de acuerdo a nuestros supuestos de representación y sentido – cuáles iban siendo las mejoras de comunicación y de producción de sentido en el espacio escolar.

Hemos asimismo completado el análisis de nuestro trabajo, relacionando los resultados permanentes de producción de conocimiento de los estudiantes de la escuela en cuestión, con los de otras escuelas, mediante la observación no participante y participante, en encuentros y concursos de diversa índole.

Reflexiones parciales

Concluimos al respecto que los estudiantes destinatarios de nuestro trabajo, por un lado, se apropiaban de una forma mucho más completa de los conocimientos más convencionalmente valorados por la Escuela. Entendiendo por ello, no solo el dominio teórico y práctico de los conocimientos curriculares de la Escuela, sino también y sobre todo, la incorporación y uso de tales conocimientos como representaciones y prácticas habituales de “gusto”, es decir, como sus hábitos musicales. Por otro lado, adquirirían, ya sea en forma práctica, de destreza o en forma teórica, conocimientos musicales externos a lo previsto en el currículum escolar de los niveles primario y medio, conocimientos que pertenecen a espacios especializados de música, de diversa formalidad, como ser talleres, centros culturales o conservatorios.

Por razones de espacio no haremos aquí una descripción exhaustiva ni mostraremos material que releven los avances que se han dado en cada año. Nos referiremos a tres concursos para ingresar al coro estable de niños del teatro Colón, en cada uno de los cuales la escuela en la que se lleva a cabo nuestro trabajo aportó la mayor cantidad de alumnos seleccionados, un material de video que muestra brevemente, distintos conciertos realizados por sus alumnos en dicha escuela, en el que puede apreciarse la evolución de los factores aquí descritos y, lo que para nosotros resulta de mayor relevancia, una transformación cultural en la comunidad de dicha escuela, que ha llevado a la misma a asumir una orientación curricular artística en el nivel medio.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamarrá, S.A.
- Derrida, J. (2002). *De la gramatología*. Madrid: Editorial nacional.
- Dubet, F. (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani (org.)*. Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*. Algunas

reflexiones y propuestas. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta.

Jakobson, R. (2011). *Lingüística y poética*. Recuperado de <http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2356/files/2011/03/Jakobson.-Lingu%CC%88i%CC%81stica-y-Poe%CC%81tica.pdf>

Lewkowitz, I. (2001). Recuperado de <http://www.generacionabierta.com.ar/notas/38/lewkowicz.htm>

Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la Escuela? O, la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*. En Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (Eds.). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Compañía Editorial Espasa Calpe Argentina S.A.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/Manantial.

Abstract: A process of pedagogical innovation was developed in a traditional school, with the purpose of generating greater appropriation of the school space by the students.

We set out as a practical objective, to make the traditional structure of representations and practices more flexible, typical of the traditional type of school.

For this, we have focused on the dimension of communication, assuming in this regard an epistemology and theory based on the sociology of education, in its culturalist and linguistic aspects, and also using the method of research and action.

This process has not concluded, taking nine years in progress,

with evaluations and consistent reformulations on a permanent basis.

The most significant result to date has been the emergence of a substantive transformation of the institutional culture.

Keywords: school structure - conservatism - communication - production of meaning - school flexibilization - sociology of education

Resumo: Desenvolveu-se um processo de inovação pedagógica numa escola tradicional, com o propósito de gerar uma maior apropriação do espaço escolar por parte dos estudantes.

Propusemos-nos como objetivo prático, flexibilizar a estrutura tradicional das representações e práticas, própria do tipo tradicional de escola.

Para isso, nos centrámos na dimensão da comunicação, assumindo a este respeito uma epistemologia e teoria baseadas na sociologia da educação, em seus aspectos culturalista e linguística, e utilizando assim mesmo o método da pesquisa e acção.

Este processo não tem concluído, levando já nove anos em curso, com avaliações e reformulações consequentes em forma permanente.

O resultado mais significativo até a data, tem sido a emergência de uma transformação substantiva da cultura institucional.

Palavras chave: estrutura escolar - conservadorismo - comunicação - produção de sentido - flexibilização escolar - sociologia da educação

(¹) **José Máximo:** Estudió la Licenciatura en Educación, Maestría en Educación y Profesorado de Bellas Artes (Usal y Consudec).

(²) **Fernando Cerviño:** Licenciado en actuación y Actor Nacional; IUNA. Coach ontológico (en curso).

(³) **Mariela Bilyk:** Licenciada en Dirección y Supervisión de Instituciones educativas (UCA). Profesora de enseñanza Primaria. Posgrado en aptitudes docentes para generar evidencias de los aprendizajes (UCA).

Artefactos. La artesanía y los objetos de la cultura popular resignificados

Pablo Mastropasqua (¹)

Resumen: Presentaremos en esta ponencia la propuesta para Pensamiento Contemporáneo IV donde introducimos a los alumnos del último nivel de la carrera de Diseño Industrial a la problemática particular de la construcción del hábitat en Latinoamérica. En este nivel es que proponemos profundizar la búsqueda e investigación en los procesos de hibridación y de conformación de un hábitat de diseño mestizo en la región, como forma singular de su conformación, espacial, objetual, estética y del pensamiento en cuatro geoculturas y en cuatro cortes temporales establecidos.

Palabras clave: hibridación – mestizaje – cultura/materia – globalización - nuevas sensibilidades – tradición - culturas originarias

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 149]

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Otras historias

Es objetivo del nivel Historia de la Arquitectura III y Pensamiento Contemporáneo IV del Taller A, el poder introducir a los alumnos de las carreras de Arquitectura y de Diseño Industrial en la problemática particular de la construcción del hábitat en Latinoamérica en todas sus escalas. El Taller tiene una propuesta vigente donde proponemos profundizar la búsqueda e investigación en los procesos de hibridación y de conformación de un hábitat mestizo en la región como forma singular de su conformación, espacial, objetual, estética y del pensamiento en las cuatro geoculturas en los también cuatro cortes temporales establecidos.

Objetivos

- Comprender los conceptos de mestizaje e hibridación en sus diversas escalas y formas que adoptan a lo largo de la historia.
- Relacionar estos conceptos con los modos de producción y formas de proyecto en las diversas culturas y áreas geográficas establecidas.
- Revisar los procesos propios y emergentes de la cultura material americana con el estudio de sus condiciones en lo que refiere a sus determinaciones disciplinares y extradisciplinares poniendo énfasis en los procesos sociales, políticos y económicos de sus contextos.
- Reflexionar sobre los pensamientos de época, trabajar la crítica y la reflexión propia sobre las construcciones historiográficas y paradigmas del hábitat latinoamericano.
- Observar los procesos y productos de la cultura material latinoamericana y su proceso mestizo como forma de diferenciarse o de insertarse en lo global contemporáneo.
- Estudiar las consecuencias y diferencias de los procesos de hibridación y mestizaje en aquellas áreas con culturas originarias con diferente escala en la producción de cultura material, procesos de cambio / modernización y permanencia / tradición
- Incorporar variantes culturales y modos de actuar frente a la producción ligadas a los procesos interculturales: sincretismo, transculturación, apropiación e invención.

Contenidos

Las dos asignaturas homologadas trabajarán por igual los conceptos teóricos generales en común, entendiendo que las nociones abordadas merecen un acercamiento previo a lo disciplinar desde una perspectiva más amplia. Considerando a los procesos de hibridación y mestizaje como un intercambio que va mucho más allá de la producción de la cultura material, involucrando el arte, la música, las relaciones sociales, políticas y religiosas entre otras muchas.

Durante muchos años se ha trabajado la historiografía latinoamericana tomando como convenientes o acertadamente cómodas las cronologías, periodizaciones y categorías de estudio de la arquitectura europea. Desde hace ya unas pocas décadas, esto fue replanteado por historiadores y teóricos, no solo de lo proyectual, poniendo a prueba las arraigadas especulaciones establecidas como verdades y buscando examinar la “periferia” a partir de sus propios condicionantes.

Según Roberto Fernández (2004), en el Seminario “*Construcciones Históricas. Argumentos sobre el estado del Conocimiento Histórico de la Arquitectura*”

Las características geográficas americanas y los procesos históricos de ocupación original y colonizadora instauran una condición de escalas y tema -problemáticas singular que se relaciona con la necesidad de una geo-historización ad-hoc. Las condiciones de los contextos territoriales y la índole del proceso de antropización en América – desde los enclaves teo-productivos mayas hasta los emporios de Teotihuacán y Tenochtitlán o los modelos de ocupación territorial extensivos y relativizadores de las tipologías urbanas focalizadas en el mundo andino y luego las fases de la ocupación colonial – constituyen jalones de estructuración territorial de necesaria historización.

Creemos de fundamental importancia para los futuros profesionales, el abordar la problemática de su continente y su país desde la perspectiva de una visión histórico-disciplinar. En tal sentido, el abordaje propuesto por la cátedra hace unos años, tomando cuatro cortes históricos (Culturas originarias, lo colonial, republicano y moderno), facilita su comprensión a pesar de las posibles arbitrariedades que se puedan escapar.

El frecuente uso de una perspectiva que solo mira los países centrales ha forzado, en muchos casos, una articulación de nuestras propuestas y proyectos con las del modelo central, a partir de una selección digitada y reducida de los objetos a estudiar y limitando a la vez los métodos de exploración. Nuestra historia termina así entendiéndose como una continuación de la historia de otros. El inconveniente de la sumisión cultural persiste en la marginación del entendimiento hacia los complejos fenómenos de reunión y apropiación de lo externo. Lo mismo ocurrirá con las reelaboraciones de ideas, tipologías, tecnologías o partidos arquitectónicos que los latinoamericanos consuman, pero que vistos desde la supuesta mirada “central”, se convierten en exiguos.

Fernández (2004) en el mismo seminario afirmaba:

La asunción de una cotidianeidad de “lo americano”, el reconocimiento de patrones de identidad (quizá meramente locales, quizá de extrema precariedad o escasa densidad socio-histórica), constituye uno de los factores esenciales de construcción de una “teoría de lo pobre”. En primer lugar, favorece —como ocurriera en otros momentos de la historia occidental— un reconocimiento de la “americanidad” como polivalencia de subculturas locales o regionales.

Espacio y tiempo

La idea que llevamos adelante es la de dividir el espacio latinoamericano en cuatro geoculturas: Mesoamérica y Caribe, Mundo Andino, Amazonia y la Pampa. También podría ser visto como una generalización del espacio socio/cultural, pero en relación a los objetivos pedagógicos propuestos, ha dado buenos resultados y ha profundizado los conocimientos del plantel docente

provocando la especialización en temas y el dictado de clases teóricas por parte de sus integrantes como una experiencia enriquecedora y dinámica.

No es nuestra intención tomar el espacio de Latinoamérica como una historia ambiental, pero sí podemos usar algunos recursos de esta modalidad historiográfica para comprender mejor las experiencias y particularidades de mutación del territorio como resultado de acciones técnicas de antropización.

Esta división del continente está también fundamentada por el artículo de Roberto Fernández (1992) en la edición monográfica dedicada a América Latina de la revista italiana (Milan) *Zodiac: Deserto e selva: dall'astrazione al desiderio. Note sull dilemma del regionalismo nell'architettura latinoamericana*. Allí el titular de la cátedra exhibe las categorías principales del paisaje natural latinoamericano como puntos de partida para un discurso que abarque las disciplinas proyectuales y sus historias.

Fragmentar el espacio en geo-culturas hace a la visión de los estudios culturales que colocan en evidencia la especificidad y la correlación de cada cultura con su naturaleza, de la que sobrevienen disposiciones de diferentes paisajes y concepciones del mundo que consiguen genéricamente a lo original, anteriormente a la noción solo material del recurso natural capaz de generar valor por su disponibilidad de uso.

Es intención con esta propuesta, intensificar la revisión de los diferentes procesos de mestizaje e hibridación disciplinar que se darán en los cuatro espacios en cuatro períodos temporales. Cómo estos contextos cambian o modifican las experiencias, y los modos de producción y explotación de los territorios son protagonistas de estos casos de estudio.

En la conquista de América, el fenómeno de aculturación fue impuesto, la cultura dominante (los españoles y portugueses en Sudamérica y América Central) estableció el control directo en un proceso de asimilación donde la adopción de elementos europeos fue acompañada con la eliminación de las tradiciones originarias, sometiéndose a los modelos y valores de la sociedad colonizadora.

Aquí, la identidad étnica se disolvió en las variantes de la cultura occidental (la pérdida de identidad está inscripta en la aculturación). Posteriormente se desarrolló el fenómeno de aculturación espontánea donde el proceso de integración incorpora los elementos extranjeros dentro del sistema indígena, que los somete a sus propios esquemas y categorías al interior de modelos y valores autóctonos.

Actualmente podríamos hablar de un proceso intercultural o de hibridación, mucho más complejo y menos traumático.

Aquí observamos en el diseño de objetos, textiles e indumentaria el pasaje de lo artesanal y su persistencia en el tiempo, las imposiciones de la colonización y la europeización de las repúblicas. La incorporación de la esclavitud africana en el continente incorporó una nueva complejidad al proceso de mestizaje, abarcando las cuatro geoculturas, con mayor influencia en la región amazónica y el Caribe, pero dejando su marca cultural en todo el continente.

A fines de 1900, la modernidad se complejiza y diversifica, a las influencias europeas se le suman las norteamericanas y una explosión de variables y vanguardias que intentan hacer pie en América con menor o mayor suerte y aceptación.

Con la modernidad podremos descubrir los primeros casos de industrialización, de sustitución de importaciones en procesos autónomos políticos y sociales y la producción de series cortas como respuesta de la contemporaneidad en el reencuentro con tradiciones, estéticas y expresiones de los períodos anteriores como búsqueda de identidades propias o prestadas.

Podría decirse que la vanguardia latinoamericana de inicios del siglo XX, lejos de ser una versión menor o degradada de la vanguardia clásica europea, nos permite en realidad comprender mejor los rasgos fundamentales de los procesos de renovación modernista centrales y revisar su propia historia a la luz de uno de sus productos más legítimos.

Dice Eduardo Subirats (1999) en *"Globalización y cultura histórica"*:

La nueva modernidad artística estaba dada, puesto que su espíritu libertario ya existía antes de la llegada de los europeos. Solo había que desnudarla, quitarle aquellas ropas que las estrategias misioneras les habían impuesto como medio de destrucción de su autoconciencia.

En arquitectura y urbanismo las experiencias adquieren otra escala según la geocultura, desde las ciudades imperiales o de culto de lo andino o mesoamericano, a la vida tribal de la amazonia o la pampa para pasar al modelo de conquista más importante en lo urbano de la historia de la humanidad que fue la ocupación de españoles y portugueses con la fundación de nuevas ciudades, donde el mestizaje más rico y conocido serán las distintas expresiones del barroco americano.

Un pasaje de la colonia a la república no sin conflictos y con distintos tiempos tendrá su expresión híbrida y singular con los procesos urbanos de las grandes capitales y con la infraestructura necesaria para las nuevas instituciones y renovadas urbes.

Lo moderno también tendrá factores comunes, pero las singularidades serán importantes en cada región. No será igual la modernidad brasilera, que la mexicana o la argentina, viajeros, corrientes y búsquedas propias o ajenas serán parte de una nueva hibridación de calidad y riqueza con resultados que se extenderán hasta lo contemporáneo y las propias búsquedas para lo local o la inserción en lo global.

Aquí es donde entran las visiones micro-históricas que fragmentan el espacio de estudio, más como recurso práctico que como método, la desintegración social y el multiculturalismo ya no son algo opcional que podemos observar o no, sino que componen un proceso ineludible.

Las nuevas formas de mestizaje tomarán datos e influencias de las corrientes globales de las disciplinas proyectuales, es así que podremos visitar casos ligados con lo ambiental, el re uso y reciclaje de materiales, las combinaciones de artesanato, industria y tecnología de

punta, la búsqueda de mitigar el impacto ambiental de los objetos de diseño en cualquiera de sus escalas.

La artesanía y los objetos

La idea de la resignificación de los productos populares o de la producción artesanal no es reciente, pero si es una forma contemporánea de relacionar la producción proyectual de los diseñadores actuales con la historia, las tradiciones y una manera de recrear identidad.

Para esto, consideraremos artefacto de diseño a aquellas obras que por su singularidad, su uso, función, o estética dentro del diseño, adquieren un nuevo rol o signo para las disciplinas proyectuales.

Es idea de este seminario revisar textos críticos contemporáneos y a partir de los mismos analizar obras emblemáticas y seleccionar autores o estudios representativos de esta nueva búsqueda, ver en las propuestas la interacción entre tradición y diseño.

Es parte del trabajo el rastreo histórico de las formas de producción de las culturas originarias, las posibles hibridaciones y formas de mestizaje que se producen en los objetos de diseño a lo largo de la historia de Latinoamérica y su relación con las formas de producción y estéticas actuales.

Se trata de estructurar un conjunto de reflexiones, análisis de textos y obras para entender su incidencia sobre lo proyectual y sensibilizar a los alumnos sobre la noción de complejidad a partir de la que se conceptualiza nuestra contemporaneidad.

Es de particular interés para la formación de los futuros profesionales comprender el contexto en que se han de insertar. En este caso, desde las problemáticas de los países periféricos, así como entender cuál es el bagaje teórico e instrumental precisos para su posterior desarrollo. En este sentido, el seminario propende a fomentar la capacidad analítica y propositiva de un sujeto con mentalidad abierta, pero también crítica de sus posibilidades, con relación a su marco de acción potencial.

Este enfoque implica lecturas razonadas y reflexiones sobre los distintos paradigmas actuantes en el plano disciplinar, capacitando a los alumnos en la libre discusión, el debate y el despliegue del sentido crítico para que dilucidan los principales núcleos teóricos constitutivos del pensamiento contemporáneo.

La construcción de una teoría crítica supone el desarrollo de un pensamiento analítico en la observación de los diversos fenómenos, de una reflexión crítica respecto de los factores –disciplinares y extradisciplinares– que constituyen la idea de proyecto en una dimensión cultural amplia.

Se establece entonces un análisis metódico y sistemático de las cualidades del objeto (su definición de forma, estructura sintáctica, materialidad, función, programa) y de sus sistemas de relaciones que, en forma dialéctica, lo vinculan con su ubicación histórica, el sitio, los modos de producción, las estructuras socio-económicas o sus referentes disciplinares. En el marco de su pertenencia a un pensamiento filosófico donde las relaciones entre forma y contenidos adquieren una observación profunda.

Quedan inhibidos así los análisis que planteen esquemas históricos enciclopedistas, las descripciones visibilistas meramente superficiales o los juicios de valor injustificados.

Relaciones entre el objeto y la realidad

Teniendo en cuenta que las relaciones entre lo disciplinar y lo extra disciplinar se conforman a la manera de un concepto histórico, podemos decir que la obra de arte, en general, y la obra de diseño, en particular, no representan las cualidades históricas de una época, no reflejan el contexto ni existe un paralelo lineal entre el mismo y la obra; la misma no confirma tan solo un espíritu de la época; la obra propone un vínculo plural y complejo, articula relaciones, interroga y a su vez es interrogada por una serie de experiencias de la época; la obra nunca refleja sino refracta las condiciones respecto de la realidad exterior.

Creemos necesario hacer una referencia al marco institucional en el cual nos insertamos, que no es otro que la Universidad pública, gratuita y masiva. Esto merece una consideración especial que atiende a la convicción que toda la producción de conocimientos e investigación que se conciben en la institución de estas características, cuyo sustento es parte de políticas estatales y el esfuerzo de la sociedad, deben participar vivamente, dialogar y construir respuestas a los problemas y los sucesos existentes.

Tanto las disciplinas teóricas como las que apuntan a la praxis profesional se deberían comprometer a analizar y comprender los problemas del país, especulando y sugiriendo soluciones y respuestas, ser órganos de consulta y referencia ante las cuestiones urbanas, arquitectónicas y productivas del diseño. De esta manera, propiciaremos la formación de un estudiante que durante su cursada y luego de su graduación, entienda y fortalezca la idea de compromiso social que tendrá incrementado aún más, por su condición de egresado de la universidad pública. La segunda consideración tiene relación con el rol y la trascendencia que debería tener la enseñanza de la historia y el pensamiento en la curricula de la FAUD. Consideramos que está dada en las posibilidades que la comprensión de los procesos históricos, sociales y productivos suministra para operar en el ambiente físico y cultural de los centros urbanos, tanto en lo referente a lo material como a lo simbólico. El diseñador, sin importar la escala ni la función del proyecto deberá tener comprensión de las circunstancias en la que desenvuelve su conocimiento. Concebimos ese saber como un discernimiento dinámico, una capacidad de reflexión y ejercicio. Este nivel, a diferencia de los anteriores del taller vertical, acerca a los alumnos a una realidad más tangible de la historia y de la producción proyectual. El trabajar el espacio de Latinoamérica y la producción de la Argentina en particular, tanto en los teóricos como en los trabajos prácticos, hace que el estudiante se acerque a realidades más propias desde formas de producción, materialidades, maneras de gestionar y resolver los diseños, etc. que son de una realidad más apropiable. También es importante en este nivel, que ya estemos trabajando con alumnos avanzados de la carrera y que en la mayoría de los casos hayan dado continuidad a su formación dentro del Taller vertical, donde hayan adquirido modos de reflexión y de trabajo que podemos y debemos aprovechar.

También la trascendencia de la materia reside en creer que para investigar y comprender la historia, se debe

recurrir a la búsqueda de criterios que permiten manifestar roturas o discontinuidades entre el proyecto y su marco histórico y cultural. La correspondencia del alumno con la comprensión del tiempo histórico no se circunscribe, entonces, a un catálogo de obras, proyectistas, escuelas y datas. El conocimiento histórico se dimensiona de modo tal que debe dejar espacio a la reflexión teórica, a las discusiones críticas y a los ejercicios prácticos sobre la arquitectura y el diseño.

Sabemos imposible el conocimiento total por parte de los alumnos de todos los períodos y en todas las regiones de la historia de las disciplinas proyectuales en América Latina, entendemos que son necesarios recorres como parte de una elección historiográfica y metodológica. Esto se refuerza con clases teóricas generales para cada geocultura y el trabajo en los prácticos en taller donde se trabajan con un mayor acercamiento los temas de interés del alumno y aquellos que pretendemos conceptualicen con mayor precisión.

Por lo tanto, planteamos una historia que es crítica, que no es campo de exploración de soluciones, resultados, sino pregunta, diseño de dificultades, comprensión, caracterización de los valores del contexto en que se sitúa el acto proyectual. Lejano de pensar la historia como guía para el accionar práctico, de un uso inmediato, convenimos subrayar justificadamente su carácter de continua problematicidad que es uno de sus valores más propios.

Cómo vemos la relación entre la historia y las disciplinas proyectuales

Entendemos la historia de la arquitectura y el diseño como un campo fundamentalmente reflexivo, cuyo objetivo principal es el proceso de promover la capacidad crítica tanto hacia lo diseñado como también hacia lo que se quiere diseñar.

La idea de fomentar la crítica compromete prevalecer al estricto sentido de marcar errores o dar juicios de valor; criticar es separar, hacer distinción, explicar, establecer conexiones, contextualizar.

En nuestra concepción las materias en el fin del ciclo del taller, tanto historia como pensamiento, deben ser el lugar principal para provocar la construcción de una cultura del diseño. Concebimos las culturas proyectuales como un conjunto de modelos, referentes, tradiciones, técnicas, etc. donde los proyectistas trabajan con sus ideas y que engloban lo construido existente, lo olvidado y redescubierto, así como todas aquellas ideas o utopías que, aunque nunca fueron levantadas son materia de referencia. Allí es donde está la historia como recurso, cuando el alumno comprende la relación con los contextos, que las obras son y fueron concebidas en una época específica como narración de un campo ideal o como evidencia de un designio quimérico.

Vemos también a nuestra disciplina conformada por el cúmulo de pensamientos y opiniones en las que se instituyen el gusto y el sentido crítico de amplios grupos sociales. Dominio tradicional de una sociedad donde se localizan congregadas todas las representaciones poéticas y funcionales de vislumbrar lugares, urbes, regiones donde se despliega la existencia social, un cuerpo de referencia que no resulta ser un elemento estático e impar.

Esta cuestión es parte de un debate constante y diverso que tiene como objetivo principal poner en crisis los referentes usados, los juicios vertidos y lo establecido como regla. Es nuestra intención no dar respuestas, sino buscarlas con los alumnos para poder cotejar la conformidad o no, con los modelos establecidos y los proyectos que estos proponen, imaginar o encontrar ignorados razonamientos. Es un trabajo en el que se enfrentan variados intereses, en el que se cotejan opiniones y se constituyen inconstantes equilibrios de consentimiento. Entendemos y observamos la inmensa dificultad y desconocimiento que tienen los alumnos de la estrecha relación entre contexto, político, social y económico con lo proyectual en ambas disciplinas. Esto dificulta enormemente la comprensión de los procesos históricos propios de su futura profesión, una relación lineal o no lineal que pretendemos sea parte de aquellas consideraciones y reflexiones especialmente en la modernidad latinoamericana. Como propuesta nueva al dictado que venimos haciendo y a manera de refuerzo de contenidos, proponemos trabajar estos temas en algunas teóricas especiales con docentes invitados de otras unidades académicas que trabajen esta relación entre medios de producción, industria, modelos económicos y sociales desde la revolución industrial a la modernidad en nuestros territorios y realidades periféricas.

El Taller como herramienta de trabajo

El trabajo en Taller es un punto importante de la propuesta pedagógica que venimos realizando con los estudiantes, pretendemos que sea el lugar de construcción, debate y producción de conocimientos. Allí es donde cuestionamos las certezas y los presupuestos acerca de los aspectos teórico críticos del hacer proyectual en todas sus escalas.

La dinámica del Taller debe ser práctica y ser el lugar donde se gestan, materializan, corrigen y comparten las producciones de los alumnos, donde se efectúan acciones que resultan fundamentales en el plan académico. Una de las actividades más útiles en la evaluación será la defensa oral de los trabajos realizados. Allí podemos observar la forma de expresarse, el vocabulario, el manejo de conceptos y terminología disciplinar de un alumno avanzado, además de su aptitud en la defensa de un proyecto propio (consideramos a los trabajos presentados como pieza proyectual) o un desarrollo intelectual. El Taller será entonces el espacio donde los estudiantes se comprometan a desarrollar habilidades deductivas y argumentativas, es el sitio en el que se efectúa el acercamiento a trabajos de pesquisa con la compañía de los docentes. Será, sin duda, uno de los pocos espacios de la carrera donde podrá experimentar la redacción en forma académica como una herramienta para informar ideas y producciones teórico críticas.

Consideramos importante y necesario los espacios de puesta en común, si bien trabajamos con futuros arquitectos y diseñadores con diferentes especialidades, vemos como positivo que en algunos momentos de las producciones de tesinas o trabajos prácticos finales, todos vean algo de todos, y es así que reivindicamos las clases colectivas donde en primera instancia deben mostrar sus trabajos no solo a sus propios compañeros

de carrera, deben someterse a la crítica desde otras miradas y eso hace del taller un espacio más democrático y aglutinador.

La Cátedra como laboratorio

Una de las actividades que debemos promover dentro de la Cátedra y con alumnos interesados en la temática del pensamiento y la teoría latinoamericana, es el armado de temas y grupos de investigación. Nuestra Cátedra debe mostrarse como una entrada a los estudios integrales del hábitat para aquellos interesados desde un propósito académico y científico.

En correspondencia con lo antepuesto, las clases teóricas y los trabajos prácticos apuntan a concertar ambos perfiles, se trata de formar los instrumentos histórico-críticos, la dialéctica entre cosa y concepto, que conceptualizamos indispensables en la formación de todo profesional. Es más que importante para esto la incorporación de recursos humanos de ambas carreras, como ayudantes alumnos o profesionales adscriptos, como becarios o pasantes para grupos de investigación o tareas de apoyo académico. Este perfil abierto a la pesquisa no representa desestimar la seguridad de que la mayor parte de los alumnos se desenvolverá en una carrera profesional en arquitectura o diseño y que no se dedicará a las cuestiones teóricas, pero creemos importante mostrar una variante más del ejercicio de la profesión que permite el combinar praxis y teoría con un enriquecimiento para ambas prácticas.

En concordancia con lo anterior, en cuarto año trabajamos los prácticos como experiencias de investigación, optando por líneas de objetos o casos de estudio, indagando y especulando sobre ellos y originando una producción propia y original sobre los objetos. Estos tienen como producto final una pieza de investigación con diseño, donde lo visual y lo teórico se combinan en un equilibrio más contemporáneo a los lenguajes manejados en la comunicación de contenidos por los propios alumnos, un trabajo que a su vez debe ser exhibido, defendido, discutido y reflexionado de manera verbal.

Esta incorporación de docentes y alumnos a la producción de teoría y debate es también nuestra forma de apoyar la formación de un conocimiento histórico-crítico, que logre ser transformado, asentado y transferido a través de un discurso tanto oral como escrito. En síntesis, favorecer el progreso de capacidades deductivas tanto orales como narrativas.

Bibliografía y los medios digitales

Trabajar con bibliografía actualizada en formato papel se hace cada día más difícil y si hablamos de teoría y proyecto en el espacio americano aún más, mucho del material es de difícil acceso para los alumnos, por costo o dificultad para poder ubicarlo en el mercado local, nuestra biblioteca no cuenta con buen material historiográfico y mucho menos de nuestro continente y su cultura proyectual, la hemeroteca está un poco mejor pero sin actualizaciones recientes y mucho menos para diseño industrial.

La información digital pasó a reemplazar casi totalmente al libro para los alumnos y en parte es inevitable aun-

que la nostalgia nos diga lo contrario. Los bajos costos de la información digital y las facilidades para compartirla, hacen de los multimedia y la interactividad un recurso que debemos saber explotar mejor y a su vez saber administrarlo y conducirlo.

Muchas veces pensamos que los alumnos tienen mejores habilidades para el uso de los medios digitales que nosotros, y esto puede ser cierto en lo práctico, en el manejo de los programas de representación y dibujo, en las cuestiones inherentes a las redes sociales o la música y vídeos. Sin embargo, la experiencia práctica nos ha demostrado que no es así cuando de búsqueda de información se trata, en realidad necesitan en paralelo nuevas estrategias pedagógicas para poder operarlas. Hemos comprobado muchas veces la falta de criterios o de entendimiento de la calidad y pertinencia de los contenidos buscados. El principal inconveniente o defecto de trabajar con lo digital se da en lo que se llama comúnmente “copiar y pegar”, una forma de plagio, algunas veces realizada de forma casi inocente que no aporta nada a la reflexión cuando no existe ni selección, ni cita ni procesamiento de la información.

Hemos comprobado que en parte estos inconvenientes pueden mitigarse desde un sitio propio como el *blog* de cátedra, (<http://historia3pensamiento4.blogspot.com.ar/>) un lugar que garantiza y administra la calidad, la información, donde recibir y gestionar lo buscado por los docentes de la cátedra y por los alumnos. Una oportunidad, aunque parezca conductista, de decidir qué es recomendable leer y cuándo, sin limitar propias búsquedas ni dispersiones constructivas. Las redes sociales también están presentes en nuestro propio sitio de Facebook, (<https://www.facebook.com/h3p4faud/>) este más dinámico en la comunicación que el *blog* y formalmente algo menos institucional.

La cultura de la imagen solo podrá ser cultura cuando éstas sean un objeto de análisis, demostración de hipótesis, afirmación de un concepto o una idea, etc. Debemos hacer comprender a nuestros alumnos que para que una imagen valga más que mil palabras, tiene que ser objeto de un mensaje más complejo que su mera representación gráfica. Hoy la imagen es bastardeada, usada hasta el cansancio, sin contenidos, frívolas, revertir esto es parte de nuestros trabajos.

Nuestro manejo de la imagen como recurso de análisis se apoya en las palabras de Enrique Longinotti:

Una Biblioteca de imágenes constituye la bodega, la reserva del pensamiento visual que recurre a la imagen como su doble perfecto, como a la perfecta escritura de la forma. En paralelo con la biblioteca de textos, que justifican y argumentan con los instrumentos clásicos de la filosofía y la literatura, se gesta un “saber de imágenes”, una fijación gramatical y también, una pauta retórica que convierte a las prácticas gráficas en códigos con varios niveles: simbólico, técnico – pragmático, científico. (Longinotti, E., 1998)

Por otra parte, hoy tenemos una importante cantidad de material investigado y producido por docentes y alum-

nos, una biblioteca de imágenes y textos que aprovechamos parcialmente y que puede ser explotado mucho más con estos medios.

Fin del recorrido

Así llegamos por este recorrido donde la geografía vital de América hace ostensible, una consistencia rica e intensa, real y maravillosa tanto por la diversidad de sus culturas originales como por las consecuencias de su fusión. Es por esto que, si tuviéramos que acentuar apenas en uno de los surtidos rasgos de tal perfil la constante histórica en toda la región sería, sin duda, el mestizaje: un mestizaje de razas y clases, de dialectos y lenguas, de fábulas y mitologías; mestizaje de religiones, sincretismos, filosofías y ontologías, sistemas políticos y organizaciones sociales, prácticas económicas y productivas disímiles; hibridación de saberes científicos y populares, tradiciones constructivas, materialidades y tecnologías, códigos sexuales y corporales, producción de alimentos y gastronomías, artes y letras, arquitecturas. Mestizaje, en fin, de culturas.

Referencias bibliográficas

- Subirats Eduardo. (1999) *Globalización y cultura histórica. Alcalá de Henares*. Revista Astrágalo nº 12 Universidad de Alcalá de Henares Septiembre de 1999. pp. 143 a 151.
- Longinotti, E. (1998) *La imagen es el texto*. Buenos Aires. En AA.VV. La biblioteca imaginaria. Antiguos libros de la FADU. EUDEBA. p. 16.

Abstract: We will present in this paper the proposal for Contemporary Thought IV where we introduce the students of the last level of the career of Industrial Design to the particular problematic of habitat construction in Latin America. It is at this level that we propose to make the search deeper and research in the processes of hybridization and conformation of a habitat of mestizo design in the region, as a singular form of its conformation, spatial, objectual, aesthetic and thought in four geocultures and in four established temporary courts.

Key words: hybridization - mestizaje - culture/matter - globalization - new sensibilities - tradition - original cultures

Resumo: Apresentaremos nesta conferência a proposta para Pensamento Contemporâneo IV onde introduzimos aos alunos do último nível da carreira de Desenho Industrial à problemática particular da construção do habitat em Latinoamérica. Neste nível é que propomos aprofundar a busca e pesquisa nos processos de hibridização e de conformação de um habitat de desenho mestizo na região, como forma singular de sua conformação, espacial, objetual, estética e do pensamento em quatro geoculturas e em quatro cortes temporários estabelecidos.

Palavras Chave: hibridização - mestiçagem - cultura - globalização - novas sensibilidades - tradição - culturas originais

(*) **Pablo Mastropasqua.** Arquitecto Universidad Nacional de Mar del Plata. Magister en Urbanismo Universidad Federal de Rio de Janeiro. PROURB. Doctor en Historia del Arte y la Arquitectura en Iberoamérica. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla España.

Conectar Igualdad: redes, representaciones y uso en los alumnos (*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

María Victoria Matozo Martínez (*)

Resumen: El artículo presenta diferentes resultados de un análisis cuantitativo sobre el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de los alumnos de escuelas medias públicas del país, en relación a las netbooks del Plan Conectar Igualdad (PCI). El análisis toma diferentes variables sobre uso de las netbooks para generar algunas reflexiones teóricas y nuevas hipótesis a trabajar a futuro. Al indagar a quién consultan los alumnos cuando no saben resolver algún problema y las presentaciones de los estudiantes sobre la competencia en TIC (habilidades) de diferentes actores escolares entre otras junto con información sobre el nivel educativo del hogar, podemos inferir diferencias la apropiación de las netbooks y las percepciones de habilidad por clase social.

Palabras clave: tecnología educativa - educación - conectar - igualdad - docencia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 152]

Introducción

El Plan Conectar Igualdad (PCI) es la política de inclusión educativa de tecnología con mayor número de dispositivos entregados: desde abril del 2010 hasta hoy se entregaron más de 5 millones y medio de netbooks. Esta

política educativa fue creada con el fin de otorgar una computadora personal netbook a estudiantes, docentes y estudiantes del profesorado de escuelas públicas de educación secundaria de la República Argentina, y así actualizar la actividad pedagógica de los centros educativos.

Desde su creación el programa ha sufrido numerosos cambios, para ser finalmente transferido en el año 2016 a Educ.ar, Ministerio de Educación y Deportes, por el decreto 1239/2016. Si bien no existen numerosos estudios sobre el impacto y la acogida del PCI en las comunidades escolares, este trabajo intenta realizar algunas aproximaciones cuantitativas con el fin de plantear nuevos enigmas e hipótesis que puedan ser trabajadas a futuro de manera cualitativa.

La pregunta que guía el artículo es ¿a quién consultan los alumnos cuando tienen dudas sobre el funcionamiento de las *netbooks*? Dado que es un programa educativo administrado por la educación pública, ¿cuánta presencia tienen docentes y referentes tecnológicos en los procesos de consulta? Asimismo, cabe preguntarnos por dos temas centrales de cualquier investigación sobre TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y educación: acceso y uso. ¿Cuán disponibles están las *netbooks* entregadas por el programa? ¿Y qué tipo de uso (educativo o no educativo) le dan los alumnos a las *netbooks* en la escuela y fuera de ella en el hogar?

Estas cuestiones serán trabajadas a continuación a partir de una fuente secundaria proporcionada por la base de datos de alumnos recabada en la investigación “Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad” del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (2015) comandada por el Dr. Mariano Zukerfeld. Los datos de la misma fueron procesados por el programa SPSS y se realizaron diferentes cruces de las variables propuestas por el cuestionario realizado en dicha investigación. La muestra consta de 3.183 alumnos de 23 escuelas elegidas de forma aleatoria de un total de 6140 secundarias de gestión estatal, urbanas y de educación común de la República Argentina, controlando por jurisdicción y departamento para conservar la heterogeneidad geográfica.

El presente artículo ha sido escrito durante la estada de intercambio realizada en la Universitat Autònoma de Barcelona en el marco del proyecto INCASI, *International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities*.

Acceso y uso

En primer lugar, indagamos sobre algunos aspectos generales referentes a la disponibilidad de tecnología y el uso de la misma. En referencia a la disponibilidad el 51,10% de los alumnos comentan que nunca tuvieron rota la *netbook* del PCI, mientras que a quienes se les ha roto la computadora el 11,80% no la han llevado a arreglar y el 19,30% la han llevado a arreglar, pero todavía no se la han devuelto. Queda entonces un 31,10% del alumnado que actualmente no dispone de la *netbook* a causa de la rotura, lo cual afecta el uso que los estudiantes realizan de la tecnología.

Siguiendo con el uso de las *netbooks*, observamos diferencias en el uso educativo y el uso no educativo dentro de la escuela. Teniendo un 30% aproximado de estudiantes que nunca la utilizan, en las tareas escolares un 7,90% utiliza todos los días la *netbook*, mientras que para el uso no educativo un 24,40% de los alumnos las

utilizan diariamente. Los porcentajes más abultados en ambas categorías (luego del “nunca la usé”) los encontramos en el uso “una vez cada tanto” con un 30% para tareas educativas, y un 24,40% para tareas no educativas diariamente. Nuestra primera hipótesis, constatada incluso con otras variables de la base de datos, es que los docentes no suelen pedir a los alumnos la utilización de la tecnología en clase, por lo cual los alumnos llevan la computadora pero la utilizan en los recreos u en otros momentos del día.

Por otra parte, el uso dentro del hogar también presenta diferencias significativas. La utilización diaria es de 10,20% para tareas educativas y 41,90% para tareas no educativas: es significativa la alta penetración de la *netbook* en el hogar para tareas no escolares. Siguiendo la hipótesis anteriormente planteada, la escuela no solicita de manera diaria la utilización de tecnología para “hacer la tarea”.

Consulta, percepciones y clase social

La pregunta que guía esta reflexión es ¿A quién consultan los alumnos cuando tienen alguna dificultad con el uso de la *netbook* del PCI? ¿Se relaciona con el nivel educativo del hogar y/o con las percepciones sobre la habilidad con TIC que el alumno tiene sobre los actores de la comunidad escolar? ¿El nivel educativo del hogar influye sobre dichas percepciones?

En primer lugar, observamos que el 53,80% de los alumnos le consulta a un compañero cuando tiene alguna dificultad, el 33,20% a un docente y el 4,50% al referente tecnológico del PCI asignado a la escuela. Queda un 8,50% de respuestas consignadas bajo “otros”, y nuestra hipótesis considera que esta respuesta puede representar a la familia de los estudiantes y su círculo más íntimo. En este caso consideramos relevante analizar de forma cualitativa este planteo a futuro.

Al combinar estas respuestas con la pregunta por el nivel educativo del adulto con quien el alumno vive (desde Primaria incompleta hasta Superior completo), observamos que en todos los niveles educativos más del 50% del alumnado le consulta a un compañero. Los docentes aparecen en todos los niveles como segunda fuente de consulta (33,2%) para los alumnos.

La justificación de la consulta al alumnado entonces, puede darse por las percepciones que los mismos tienen sobre las competencias TIC, relevadas como habilidades tecnológicas en la encuesta de referencia, de compañeros, docentes y referentes. Las percepciones sobre la habilidad con TIC de los actores escolares no muestran diferencias significativas entre los diferentes niveles educativos del hogar de los alumnos. Los estudiantes se consideran casi en un 80% poseedores muy buenas habilidades en TIC, mientras que el 40% de alumnos considera las habilidades docentes como malas o muy malas. Lo que resulta interesante dentro de este panorama es que pese a la calificación de habilidades dada por los alumnos, la consulta a un compañero es la opción privilegiada dentro de casos extremos que incluso califican a sus compañeros con 1 (40,63%) o 2 (63,16%). La percepción de habilidad no estaría relacionada entonces con la consulta. Sin embargo, en el caso de la habilidad docente si observamos que la consulta a los profesores

es mayoritaria a la consulta al compañero por aquellos alumnos que consideran a los profesores con excelentes habilidades tecnológicas calificándolos con un 10 (61,80% de consulta) o un 9 (52,40% de consulta).

Redes sociales y vínculos débiles

Más allá de estos casos extremos, la consulta mayoritaria sobre tecnología para los alumnos es a un compañero, en todos los niveles educativos del hogar sin relacionarse a priori con las percepciones sobre habilidades. Una nueva hipótesis surgida de estos resultados es que la información tecnológica circule en los alumnos a partir de lo que Mark Granovetter (1973) llama *la fuerza de los lazos débiles*: al considerar a sus compañeros como lazos débiles dentro de la red social del alumno en contrastes con los lazos fuertes familiares de los mismos, la interacción con individuos socialmente heterogéneos permite una mayor circulación, en caudal y distancia, de informaciones nuevas como por ejemplo la del saber tecnológico. Los lazos débiles constituyen puentes que unen a miembros de diferentes grupos mientras que los lazos fuertes tienden a concentrar a miembros de un mismo grupo (Granovetter, 1973:1376).

Si bien los docentes también son lazos débiles dentro de esta red social, los mismos ocupan el lugar de *figuras centrales* dentro del entramado escolar ya que son formalmente individuos centrales dentro de las instituciones educativas formales y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ocupando este lugar central de educador, otros sentidos son asociados a su figura (la persona que sabe, que posee el conocimiento, etc.) que implican cierta prudencia en la circulación de saberes que no han sido previamente constatados o de los cuales el profesor no tiene un total manejo. Por más que el docente tenga el conocimiento, este será demostrado una vez que se den las condiciones necesarias. En contraste, los alumnos aparecen como figuras marginales del dispositivo escolar, con menos que perder realizando un avance intuitivo hacia el saber tecnológico bajo la modalidad de prueba y error, y permitiendo mayores avances en menor tiempo. Esta situación podría ser la causa de la diferencia en las percepciones: los profesores no dejan ver su saber tecnológico por la presión del rol central, mientras que los alumnos circulan dicha información de forma más dinámica (incluso cuando esa información sea errónea).

En el paradigma de la sociedad en red y el planteo reticular anteriormente expuesto, toma mayor relevancia la categoría otros, ya que si bien puede representar a la familia de los alumnos, también podría componerse de individuos heterogéneos. Actualmente las posibilidades de interconexión (incluso deslocalizada) de las TIC ofrecen a los estudiantes nuevos expertos a quien consultar de forma remota: youtubers, tutoriales en línea, otros individuos con los mismos intereses, etc.

Reconversiones docentes

Finalmente es menester realizar algunas apreciaciones sobre la nueva configuración del rol de sociabilidad docente dentro del PCI y la sociedad de la información. Las reconversiones del rol docente pueden ser analizadas en dos sentidos a partir del planteo teórico realiza-

do por Sylvie Tissot (2004): los desplazamientos en el espacio social y las capitalizaciones docentes.

Los desplazamientos en el espacio social se relacionan con el lugar de la tecnología en la escuela. Desde los laboratorios de computación de los años 90' en donde había un lugar, un momento e incluso una asignatura para trabajar con tecnología se ha pasado a una concepción ubicua (en todo momento y lugar) de la tecnología, considerando el saber tecnológico un conocimiento transversal a la estructura curricular. Rastrear las huellas del quehacer docente tradicional, las marcas en las prácticas educativas que incluyen TIC sería una forma de acercarnos a los desplazamientos de la tecnología dentro del campo docente. Consideramos especialmente interesante rastrear estas huellas en las instituciones de formación docente, para exponer la permanencia de supuestos básicos subyacentes a su actividad (concepción de alumno, clase, docente, etc.) en un nuevo escenario de inclusión tecnológica.

En cuanto a las capitalizaciones, el concepto de Tissot se refiere a la transformación y valoración de saberes tecnológicos acumulados por los docentes en otros espacios sociales y ahora aplicados a un campo diferente como el de la escuela y su trabajo como profesor. Aplicar lo que el docente ya sabe es una estrategia que el PCI fomenta, incentivar a que los profesores (y también los alumnos) exploten sus conocimientos previos sobre TIC y capitalicen sus saberes en la escuela. Este planteo podría justificar la poca capacitación específica que el PCI ha impartido en los centros educativos.

Finalmente es importante destacar el cambio del rol experto del profesor frente a la tecnología. Ya no es el que sabe sino que en la heterogeneidad del plantel docente encontramos heavy users de tecnología con docentes que no manejan computadoras, cada docente posee conocimientos muy diferentes de sus compañeros por lo que el fomento a esas capitalizaciones encubre desigualdades preexistentes (de habilidades, competencias, uso y acceso a las TIC) en el plantel docente.

Algunas reflexiones finales

Si bien hemos planteado a lo largo del artículo algunas reflexiones, creemos importante enfatizar la importancia de las investigaciones sobre el impacto de políticas educativas que trabajen con TIC. Estas primeras líneas que demuestran la circulación del conocimiento tecnológico entre alumnos, abre numerosas preguntas sobre el rol docente, de los directivos y de la escuela como institución encargada de administrar y poner en marcha el Plan Conectar Igualdad.

Asimismo, la falta de datos y los constantes cambios del programa obstaculizan la investigación complejizando el acceso a información de calidad sobre implementación, funcionamiento e impacto de esta política educativa.

Es innegable la penetración de la tecnología en nuestra vida cotidiana, y la escuela ha llegado detrás del resto de las instituciones en implementar políticas de digitalización o inclusión TIC. Si bien no se ha demostrado un significativo uso escolar de las *netbooks* entregadas por el PCI dentro de las instituciones educativas, sí encontramos mayor uso de las computadoras dentro del hogar. Esta situación abre una hipótesis final: proveyendo

las *netbooks* a los alumnos de familias o comunidades que no tenían acceso a TIC previamente al programa, podríamos decir que el PCI ha impactado mayormente en el uso doméstico y los consumos digitales de dicho individuo y probablemente de su familia. Esta pregunta final es lo que guiará nuestras futuras investigaciones y nos permitirá acercarnos aún más a dilucidar el real impacto de esta política educativa.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (1995) *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Granovetter, M. (1973) *The strength of weak ties, en American Journal of Sociology, vol 78, no 6* (pp. 1360 - 1380) [Edición en Castellano: "La Fuerza de los vínculos débiles" en Política y sociedad, Vol. 33, año 2000, Universidad Complutense de Madrid, Traducción de María Ángeles García Verdasco].
- Tissot, S. (2004) *Les reconversions militantes en Reconversions militantes*, Limoges, PULIM, pp. 177-192.
- Zuckerfeld, M. (2015) *Informe Final. Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria*. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad. CIEC-TI 01_06_33

Abstract: The article presents different results of a quantitative analysis on the use of Information and Communication Technologies (ICT) of students of public middle schools in the country, in relation to netbooks of the Equal Connect Plan (PCI). The analysis takes different variables on the use of netbooks to generate some theoretical reflections and new hypotheses to work in the future. By inquiring who the students consult when they do not know how to solve a problem and the students' presentations on ICT competence (skills) of different school actors, among others, together with information about

the educational level of the household, we can infer differences in the appropriation of the netbooks and perceptions of ability by social class.

Keywords: educational technology - education - connecting - equality - teaching

Resumo: O artigo apresenta diferentes resultados de uma análise quantitativa sobre o uso de Tecnologias da Informação e a Comunicação (TIC) dos alunos de escolas médias públicas do país, em relação às netbooks do Plano Ligar Igualdade (PCI). A análise toma diferentes variáveis sobre uso das netbooks para gerar algumas reflexões teóricas e novas hipóteses a trabalhar a futuro. Ao indagar a quem consultam os alunos quando não sabem resolver algum problema e as apresentações dos estudantes sobre a concorrência em TIC (habilidades) de diferentes actores escoares entre outras junto com informação sobre o nível educativo do lar, podemos inferir diferenças a apropriação das netbooks e as percepções de habilidade por classe social.

Palavras Chave: tecnologia educacional - educação - conecte - igualdade - ensino

^(*) **Nota:** Este artículo ha sido elaborado en el contexto de la red INCASI, proyecto europeo que recibe su financiamiento del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea bajo las acciones Marie Skłodowska-Curie GA No 691004, coordinado por el Dr. Pedro López-Roldán. Este artículo sólo refleja el punto de vista del autor y la Agencia no es responsable de cualquier uso que pueda hacerse con la información que contiene. Secondment realizado entre el 8 de junio y el 7 de agosto del año 2017. Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET), Universidad Autónoma de Barcelona.

^(*) **María Victoria Matozo Martínez:** Becaria CONICET, Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), Profesora en Enseñanza Media y Superior en Comunicación Social (UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA).

El lenguaje no verbal como medio de comunicación entre los jóvenes ^(*)

Ana Sol Medrano ^(*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: El adolescente en contextos educativos y a la hora de relacionarse con sus pares, se comunica primordialmente a través de su expresividad corporal y gestual, la cual debe ser decodificada, dejando en un segundo plano al lenguaje verbal. Poder conocer el fenómeno de la comunicación en los jóvenes, facilita la comprensión de la importancia de ser conscientes de las muchas formas en las que puede tener lugar la comunicación, permitiéndonos transformar así en docentes, observadores y participantes activos de los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje - lenguaje verbal - lenguaje no verbal – docente - adolescentes

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 154]

El lenguaje no verbal antecede al lenguaje verbal desde la existencia del ser humano. Este lenguaje primordial ayuda a aprender más sobre uno mismo, a mejorar las relaciones con los demás y a saber qué tipo de persona se tiene por delante. Es por ellos, que es importante tener en cuenta que hay partes del cuerpo que revelan intenciones y propósitos del lenguaje verbal. Los jóvenes en contextos de aprendizaje, generalmente no son conscientes de este lenguaje silencioso que expresa a veces más que el propio lenguaje verbal.

El cuerpo tiene su propio lenguaje: es un idioma callado, instintivo y de naturaleza adaptadora, pero tan expresivo que comunica más que las palabras verbales. La opinión sobre una persona se forma en el primer minuto de conocerla, sin que intervenga ni la lógica ni la razón. Los jóvenes se relacionan con ellos mismos, con su grupo de pares y con el contexto que los rodea a partir de su corporalidad, que tiende a ser parecida según los grupos de referencia en los que se encuentren inmersos.

El cuerpo “es” en sus manifestaciones. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos (entre otros) cuando el cuerpo cobra existencia.

Poder aprender, comprender y decodificar ese lenguaje permite acercarse a la expresividad de los jóvenes en estos tiempos actuales, lo cual es una tarea fundamental (y necesaria) como docente que comparte procesos de aprendizajes variados con ellos. Es decir, resulta fundamental comprender que el lenguaje no verbal en los jóvenes es un aspecto que afecta directamente al aspecto emocional y social de ellos.

Existen manifestaciones culturales que le son específicas, imposibles de categorizar por su constante transformación y mutación, y es a través de ellas que los adolescentes hacen escuchar su voz y exteriorizan su percepción del mundo.

Abordar el lenguaje no verbal como medio de comunicación entre los jóvenes en contextos actuales, conlleva a observar la escuela como participante activa donde ellos forjan sus medios de comunicación (entre ellos y para con el mundo), estableciendo lenguajes propios como formas identificatorias de su etapa evolutiva.

En los tiempos actuales, los adolescentes y jóvenes en la escuela, encuentran un ecosistema perfecto, donde se relacionan con sus pares de acuerdo a similitudes y diferencias, logrando crear un mundo paralelo al real, donde todos los participantes insertos se relacionan a modo de espejo. Ese ecosistema propio, que se evidencia en los espacios comunes que transitan (donde comparten varias horas en común), presenta características propias y conlleva a un aprendizaje por parte del adulto, para poder decodificar esos mensajes que tienen particularidades “no aptas” para ser entendidas por aquellos que no integran el grupo de pares.

Es decir que en esta etapa de desarrollo vital en los jóvenes (como lo es la escuela secundaria en su proceso de formación), se va construyendo el desarrollo de un modo de ser frente a la sociedad. La escuela se transforma así, en una caldera de lenguajes verbales y no verbales, los cuales requieren participación activa del

receptor, para poder decodificarlos (para entenderlos y comprenderlos). Ya que es a través de esos lenguajes con los cuales los jóvenes se autoafirman en el grupo de pares y frente a los otros.

Es fundamental tener en cuenta el lenguaje corporal como un medio más de comunicación y expresión. El cuerpo además, forma parte de la mayoría de los aprendizajes, ligado estrechamente a la comunicación.

El lenguaje corporal permite transmitir nuestros sentimientos, actitudes y sensaciones. El cuerpo utiliza un lenguaje muy directo y claro, más universal que el oral, al que acompaña generalmente para matizar y hacer aquel más comprensible. Todos los otros lenguajes verbales se desarrollan a partir del lenguaje corporal. A modo de ejemplo podemos mencionar a las familias, las cuales conocen los sentimientos de sus hijos a través de este lenguaje (podemos identificar cuando el niño está triste a partir de sus gestos, sus movimientos, su postura corporal). En los primeros años de vida, las familias son en círculo primero de socialización del niño y mantienen un diálogo constante a través de este tipo de lenguaje.

El cuerpo es el vehículo que nos vincula con la realidad. Por lo tanto, el cuerpo es el espacio de acción y desarrollo dentro de los contextos de aprendizajes en los jóvenes. La corporalidad es la forma en que vivimos nuestro cuerpo, con sus posibilidades y limitaciones de expresiones y movimientos. En los primeros años de vida esa corporalidad es libre y de acuerdo a los estímulos que percibimos del medio en el que estamos insertos. A través de esa corporalidad, nos adaptamos al entorno.

En nuestra vida como sujetos sociales responsables y adultos que somos, la posibilidad de mimesis e imitación, se ve limitada por la cultura en la que estamos insertos. Los prejuicios aparecen inherentes a este punto ya que a nivel social, el cuerpo es el contenedor de experiencias y memoria cultural. Son las pautas culturales las que determinan el desarrollo de la corporalidad adulta. Trabajar con jóvenes implica romper con esos patrones construidos en la adultez para comprender el proceso de aprendizaje de ellos. No significa comportarse como jóvenes a la par de ellos. Sino por el contrario, poder observar activamente esos mensajes que se transmiten para poder decodificarlos, siendo elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje.

La misión del docente no consiste solo en aplicar técnicas y enseñar contenidos, sino que ante todo, está en el proceso clave de formación de personas. Por lo tanto, resulta imprescindible que el docente esté permeable constantemente al oír y sentir de los cuerpos de los jóvenes con los que convive diariamente en la escuela.

La mirada se convierte así, en una protagonista activa de diferentes escenas que suceden a diario en los diversos espacios donde los jóvenes están insertos: tanto del aula como fuera de ella (en los recreos), donde se aprende con todo el cuerpo.

La institución escolar tradicionalista contribuye a desestimar constantemente el cuerpo para la formación “integral” del ser humano, haciendo hincapié en el desarrollo mental alejado del cuerpo: por un lado, materias curriculares que se ocupan del cuerpo; y por otro lado, aquellas materias a las cuales les corresponde la

mente. Esta contradicción cuerpo/mente ha permitido la configuración de un imaginario escolar donde prevalece la superioridad de lo mental sobre lo corporal. Resulta fundamental y necesario entonces entre los jóvenes, apropiarse del saber teórico para avanzar en la escuela, siendo lo primordial, alcanzar el rendimiento escolar. Las materias como Educación Física, las Artes y otras variantes similares, aparecen como no ligadas al currículo. Desestimar o ignorar la mediación del cuerpo en la adquisición de cualquier saber - formal o informal - convierte la educación del ciudadano en un rompecabezas en contradicción permanente. Una educación basada en la dicotomía mente/cuerpo, junto a otros factores, permite en muchos casos, la configuración de una corporeidad limitada, poco fecunda, impregnada de carencias e inseguridades.

El olvido del cuerpo en la escuela es algo que se observa diariamente: los jóvenes van dejando de lado sus posibilidades corporales para afrontar las exigencias del diseño curricular que deben seguir.

Pero, ¿por qué resulta imprescindible la utilización del cuerpo en los procesos de aprendizaje? Sencillamente porque la existencia humana es corporal, percibiendo el mundo desde y por el cuerpo. La corporeidad como la percepción del cuerpo, y el movimiento motriz dándole expresión al mismo, son elementos característicos y distintivos de la especie humana. Trabajar y aprender con el cuerpo conlleva a que la emoción aparezca intrínsecamente en este proceso.

A partir de estas dos características, el ser humano interactúa, percibe, recibe información, siente y le da significado al mundo exterior y a la relación con sus pares, otorgándole sentido a la existencia humana en la tierra.

Referencias bibliográficas

- Boal, Augusto. *Teatro del oprimido*. México, 1980.
 Barreno (2015): "La influencia del celular y redes sociales en la vida actual", *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, n. 27 (enero-marzo 2015).

Felip, X. *La escuela nueva*. Valencia 2012.

Gómez de Silva, G. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de cultura económica. México, 1995.

Ros, Nora. *Expresión corporal en educación*. Aportes para la formación docente. Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires, Argentina.

Abstract: Adolescents in educational contexts and when relating to their peers, communicate primarily through their body and gestural expressiveness, which must be decoded, leaving verbal language in the background.

Being able to know the phenomenon of communication in young people, facilitates the understanding of the importance of being aware of the many ways in which communication can take place, allowing us to transform teachers, observers and active participants of learning processes.

Keywords: learning - verbal language - non-verbal language - teacher - adolescents

Resumo: O adolescente em contextos educativos e à hora de relacionar com seus pares, comunica-se primordialmente através de seu expressividade corporal e gestual, a qual deve ser decodificada, deixando num segundo plano à linguagem verbal.

Poder conhecer o fenômeno da comunicação nos jovens, facilita o entendimento da importância de ser conscientes das muitas formas nas que pode ter lugar a comunicação, nos permitindo transformar assim em professores, observadores e participantes ativos dos processos de aprendizagem.

Palavras Chave: aprendizagem - linguagem verbal - linguagem não verbal - professor - adolescentes

(*) **Ana Sol Medrano.** Licenciada en Escenotecnia Teatral, Actuación y Dirección, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba y Profesora egresada del Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossetini".

Si la historia la escribe Zamba... es otra historia (*)

Paula Cecilia Morello (*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: Este trabajo indaga en la serie La asombrosa excursión de Zamba, la construcción de conocimientos, los atravesamientos históricos, políticos, culturales, y la articulación medios-educación.

Palabras clave: tecnología educativa – infancia - televisión educativa – medios digitales – convergencia – nuevos lenguajes

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 157]

Una mirada desde el campo de la Tecnología Educativa al personaje más emblemático del canal público infantil *Pakapaka*.

La historia, cómo contarla, a quiénes y cómo, es tema de debate entre docentes, padres, directivos, estudiantes y políticos. La Tecnología Educativa también tiene voz al respecto y es la que busca expresar este trabajo en torno a un caso concreto: *La asombrosa excursión de Zamba*, la serie animada del canal *Pakapaka* (tomando el período comprendido entre 2010 -desde su primera emisión- hasta diciembre de 2016). Se trata de una invitación a mirar desde el campo de la Tecnología Educativa a la serie de Zamba para indagar su papel en el proceso de construcción de conocimiento dentro y fuera del ámbito escolar; dar cuenta de los atravesamientos históricos, políticos y culturales presentes en ella; y observar la incidencia de las políticas (en este caso de Estado) que articulan medios y educación en una perspectiva inclusiva y pedagógica.

Infancia y tecnología: El asombroso mundo de Zamba

Ocuparse de Zamba y sus seguidores implica mirar el papel que los medios masivos de comunicación y los nuevos medios digitales tienen en la vida de los niños de esta época. Sin desconocer los debates y las tensiones, es innegable que las formas en las que los niños de hoy construyen el conocimiento disciplinar y no disciplinar está atravesado por las nuevas tecnologías (Maggio, 2012). Son niños que nacen y se desarrollan en la sociedad del conocimiento, la cibercultura, plagada de informaciones y dispositivos, con los que conviven adquiriendo capacidades de manera -muchas veces- autodidacta.

La serie parece acortar la “nueva brecha digital” (Buckingham, 2008) que remite a la observación de que la mayoría de las experiencias y aprendizajes de los niños y jóvenes con y sobre la tecnología se dan fuera de la escuela y no en el aula, siendo en ellas más importante la construcción de conocimientos que se da entre pares. De cara a esa brecha, Zamba aparece como un puente. Creado desde lo educativo -es un producto del canal de Ministerio de Educación- para el afuera, igualmente llega al aula y la propia escuela sale a buscarlo y pide ayuda al personaje animado.

¡A la carga mis valientes!

En línea con una política de Estado y con su consecuente política educativa, el Ministerio de Educación de la Nación decide apelar a la producción audiovisual para involucrar también a los más pequeños en la conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo, fuera de la escuela. Decisión que evidencia una postura de cara a la incorporación y utilización de la tecnología con sentido didáctico (Litwin; Maggio; Roig, 1995). Ante esa demanda, la productora “El Perro en la Luna” presenta la propuesta de crear a un chico formosoño que en las excursiones a las que va con su grado, rápida e indefectiblemente, se aburre. Se escapa, viaja en el tiempo y participa de primera mano en momentos clave de la historia argentina. En mayo de 2010 empiezan a emitirse los micros de la serie “*La asombrosa excursión de Zamba*”. La producción totalmente novedosa -disruptiva, podría agregarse, no en su soporte pero sí en

su contenido-, con su ocurrente, protagonista, tan niño, inquieto y curioso, de guardapolvo y mochila, más una animación de calidad, música atractiva, superhéroes, humor, estética de videojuego y guiños para los papás de 30 y pico, son muy bien aceptados por chicos y grandes. Junto a Zamba, se suman Niña -una nena afroamericana-; el “Niño que lo sabe todo”, algunos próceres -entre los cuales, no casualmente, San Martín es el principal- y varios “malos” -como el Capitán Realista, los militares ingleses o el capitán anglo-francés-.

Se puede ubicar a la serie de Zamba en el rango de televisión educativa. En línea con el espíritu de la señal *Pakapaka*, sale de la lógica del mercado y resuelve con éxito los otros desafíos que enfrenta este tipo de televisión: dar sentido pedagógico a la didáctica televisiva, trastocar lo cercano y lo lejano, apelar al lenguaje cotidiano y al predominio de la imagen (Roig, 2005).

La serie avanza en la producción de recursos de entretenimiento pero, a la vez, didácticos con una gran operación de transposición (Carbone, 2008). Encuentra su lugar en los medios digitales y abre la interactividad con sus destinatarios, permitiéndoles acercarse a un hecho histórico cantando un candombe o participando de un juego de acertijos, todo en una misma pantalla. A partir de mediados de 2011, Zamba supera los límites pensados (en distintos aspectos). Comienza a ser emitido también en la TV Pública con programa propio -*El asombroso mundo de Zamba*-, extiende sus excursiones al cuerpo humano, el arte, la paleontología, entre otros destinos, y participan chicos en las emisiones. Suma una página web (www.mundozamba.com.ar), un musical, un parque temático -*La asombrosa excursión de Zamba* en la época de la Independencia- en la feria de ciencia y tecnología Tecnópolis y una kermese, que se organiza en distintas localidades. A su vez, el Ministerio de Educación -a través de *Pakapaka*- realiza *La Asombrosa Excursión de Zamba - La colección*, un material con CD que compila los capítulos de la serie y se distribuye en todas las escuelas públicas del país. Sería necesario poner bajo la lupa a cada institución educativa, más aún, a cada aula, para indicar con absoluta certeza si el caso de Zamba representa una inclusión efectiva o genuina de tecnología (Maggio, 2012). No obstante, en términos generales es posible elaborar ciertas consideraciones.

Como lo manifiestan sus productores, Zamba no fue pensado como un material para distribuir en las escuelas pero, “a pedido del público” y por una decisión política que sabe verlo y aprovecharlo para una enseñanza potente y enriquecedora (Maggio, 2012), dice presente en el universo escolar. Quedaría por desentrañar si la escuela deja entrar a Zamba o si Zamba saca a los chicos, docentes, y al conocimiento del aula. Según el argumento de la serie, Zamba, sus compañeros y la señorita Silvia salen de excursión y viajan en el tiempo hacia los héroes y los hechos históricos. Metáfora de esa *puerta abierta para ir a jugar y salir a construir conocimiento* (Maggio, 2005).

El niño que lo sabe todo

Zamba sintetiza el entramado educación - medios - infancia - tecnología. Sin comercializar la niñez -no apela

a los niños como consumidores sino como sujetos de derechos-, tiene expectativas y confía en ellos, no obtura ni subestima sus capacidades para ser espectadores críticos, protagonistas de la y de su historia.

Los niños seguidores de *La asombrosa excursión...*, son fanáticos de Zamba, San Martín, Belgrano y muchos enemigos del Capitán Realista. Chicos que quizás, en ciertos aspectos, están representados también con la metáfora del personaje del *Niño que lo sabe todo*. Sería demasiado pretencioso decir que Zamba se dirige -y construye- a infantes que todo lo saben, pero sí se podría afirmar que en la serie -como en Pakapaka- se manifiesta una confianza en la capacidad de esos niños de construir distintos conocimientos. Así, los chicos que miran Zamba son pequeños que saben, hablan de historia argentina y juegan a ella; dando cuenta de otros modos de entender el mundo, configurados a partir de la tecnología con la que los chicos se relacionan, en su mayoría -al menos los que residen en zonas urbanas- desde su primera infancia (Maggio, 2012).

Desde la óptica de Serres (2013) resulta interesante definir si estos niños fanáticos de Zamba son otros. Y si se acepta que sí, el paso siguiente es pensar en los desafíos que se plantean para los docentes con ese cambio de los infantes y de su modo de entender el mundo, así como ante el desplazamiento del aula en tanto ámbito exclusivo de circulación y construcción del conocimiento. Desafíos que demandan a los educadores buscar escenarios, apelar a su creatividad (Litwin, 2009), repositionarse y adoptar otros roles a la hora de diseñar propuestas educativas. (Maggio, 2012). Es central que el docente encuentre su lugar en este nuevo viaje con tecnología digital y niños que claramente no lo saben todo pero sí conocen muy bien de hacer un clic, manejar joysticks y moverse en pantallas táctiles, entre la inmediatez y el aburrimiento.

Me aburro...

Zamba repite: “Me aburro, me aburro”, cuando alguna explicación se hace larga, reflejando a sus seguidores: niños digitales, chicos de Play, tablets; infantes rápidos, instantáneos que, no obstante, siguen siendo niños. En la serie, la señorita Silvia es representada como aburrida y las aventuras de Zamba comienzan cuando la desobedece y se escapa, deja el grupo (y el sistema) escolar. Según los autores y funcionarios, no hay intención de desmerecer el rol de los educadores ni la escuela. Pero -sin olvidar que es una ficción en la que las caricaturizaciones son un recurso usual-, se podría tomar a esa representación del papel docente como disparador. Pese a haber sido pensado para la televisión, Zamba entró al sistema educativo, se distribuyó en escuelas públicas y privadas, y empezó a ser usado en las aulas. De esta manera, en lugar de advertir un ataque, se puede leer un llamado de atención para que escuelas, directivos y docentes decidan qué actitud tomar ante la tecnología, con ella; si se animan a incorporarla ampliando el alcance de las clases, construyendo nuevos entornos educativos, poniéndola en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido. Se trataría entonces de aceptar y tomar el valor educativo de la serie en tanto oportunidad para los docentes interesados en la originalidad y riqueza de las propuestas educativas (Litwin,

2009), avanzando hacia enseñanzas poderosas (Maggio, 2012); docentes audaces, capaces de reconocer y potenciar también el conocimiento construido “extra-clase”, con ayuda de los nuevos entornos digitales.

La batalla final (o a modo de conclusión)

Al margen de la lógica comercial, la producción de “El Perro en la Luna” acerca a los chicos los acontecimientos y personalidades más relevantes de la historia argentina. Desde su primera salida al aire y en forma creciente con las nuevas emisiones, despierta la curiosidad e interés infantil sobre temas que hasta ese momento eran abordados de manera tradicional en las aulas con manuales escolares. Zamba sacude ese modelo, propone otros caminos y recursos didácticos, es una herramienta tecnológica que combina entretenimiento y educación, mostrando que el entrecruzamiento entre ambos es posible. Entra en los hogares pero también en las escuelas, aulas, actos escolares y en los recreos. Sin duda, con su éxito y aceptación supera todas las planificaciones y expectativas de sus realizadores y responsables. Pero eso no le quita mérito a la decisión de llevar adelante la propuesta, al esfuerzo del Estado argentino para generar herramientas significativas que permitan que los niños accedan al conocimiento mediante recursos innovadores, entretenidos y con profunda sensibilidad artística. En ese sentido, puede verse a Zamba, y con él a Pakapaka, como un ejemplo de la mirada y concepción de las mejores tradiciones de la Tecnología Educativa.

Un interrogante que surge -y podría inspirar futuras investigaciones- tiene que ver con la continuidad de la serie y su sentido pedagógico ante cambios de gobierno, de las políticas educativas y de medios. ¿El fenómeno y las conquistas de Zamba pueden perder fuerza si deja de ser una línea de acción dentro de la política educativa, con su consecuente impulso y promoción? ¿O el interés y las prácticas de los docentes que ven en ese material una oportunidad, alcanzan para garantizar su vigencia? El caso Zamba quizás sirva también como llamado de atención acerca de la necesidad de reflexionar y revisar qué aporte se puede y requiere -si es que esto es posible- hacer desde la Tecnología Educativa, para garantizar que las buenas políticas, las nuevas herramientas, los materiales innovadores y las prácticas educativas potentes que generan enseñanzas enriquecedoras (Maggio, 2012) se consoliden y no queden sujetas a vaivenes políticos, a las miradas de los directivos de una institución y/o a las ganas o buenas intenciones de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, A. y Sancho, J.M. (1994) “Sobre el estado de la cuestión de la investigación en Tecnología Educativa”. En De Pablos, J. (coord.): *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos aires: Manantial.
- Carbone, G. “Transposiciones didácticas en el Nivel Superior: Condiciones de producción en contextos universitarios caracterizados por la asimetría”. En Sara Pérez y Adriana Imperatore (comp). *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje*.

- Perspectivas teórico-metodológicas. II foro Internacional de educación Superior en Entornos Virtuales. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, 2008.
- Díaz Barriga, A. (1994). "Currículo y tecnología educativa". En *Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa*. México: ILCE.
- De Pablos, J. (2009). "Historia de la Tecnología Educativa". En De Pablos, J. (coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga (España): Aljibe.
- Ferres, J. (1992). "Cap. 4: Funciones del video en la enseñanza" y "Cap. 6: Utilización de un programa didáctico". En *Video y Educación*. Barcelona (España): Paidós.
- Litwin, E. (1995). "Los cambios educativos: calidad e innovación en el marco de la tecnología Educativa". En Litwin, E. Comp. *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2009) "Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente". En De Pablos, J. (coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga (España): Aljibe.
- Maggio, M. (2005) "Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro". En Litwin, E. Comp. *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Mansilla, M. (16 de agosto de 2013). "Ojos nuevos". En *Las 12: Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-8244-2013-08-16.html>
- Molinas, I. (2005). "Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza". En Litwin, E. Comp. *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Respighi, E. (18 de septiembre de 2010). "Otra pantalla para los niños". *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/8-19312-2010-09-18.html>
- Roig, H. (1995). "Un análisis comunicacional de la televisión en la escuela". En Litwin, E. Comp. *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Roig, E. (2005). "Televisión para el futuro: hacia la interactividad". Cap. 3. En Litwin, E. Comp. *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Salviolo, C. (2013). *En Pensar la televisión pública*. Comp. del Instituto de Estudios Sobre Comunicación RTA. Buenos Aires: La Crujía.
- Sancho, J.M. (2009) "La Tecnología Educativa en un mundo tecnologizado". En De Pablos, J. (coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga (España): Aljibe.
- Serres, M. (2013). "Pulgarcita". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Abstract: This work explores the series The amazing excursion of Zamba, the construction of knowledge, the historical, political, cultural crossings, and the media-education articulation.

Keywords: educational technology - childhood - educational television - digital media - convergence - new languages

Resumo: Este trabalho indaga na série O incrível passeio de Zamba, a construção de conhecimentos, os atravessamentos históricos, políticos, culturais, e a articulação mídias-educação.

Palavras Chave: tecnologia educacional - infância - televisão educativa - mídia digital - convergência - novas linguagens

^(*) **Paula Cecilia Morello:** Maestranda en Tecnologías Educativas, tesis en curso (UBA). Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Licenciada en Cs. de la Comunicación (UBA).

El profesor tutor en los CENS: Encuentros y tensiones ^(*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

María Sara Müller ^(*)

Resumen: Es nuestro interés realizar un relato de experiencia con respecto al trabajo realizado en el Proyecto Tutorías de la escuela desde el año 2012 a la fecha. Algunos ejes claves serán la relación con los alumnos (haciendo particular hincapié en la población que habita nuestras aulas), con los colegas y con el Equipo de Conducción. Los encuentros que se han propiciado y los "nudos" que aún no sabemos cómo desanudar.

Palabras clave: rol del tutor - secundario para adultos - estudiantes - colegas - equipo directivo - experiencias - posibilidades - imposibilidades

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 160]

Introducción

La siguiente ponencia intentará dar cuenta del trabajo realizado desde el Proyecto Tutorías en el CENS 69 con orientación en Televisión que funciona dentro de las instalaciones de la TV Pública. Poner en valor aquellos aciertos y reflexionar acerca de aquellas problemáticas institucionales sobre las cuales nuestro accionar no ha tenido los resultados esperados, algunos “nudos” que todavía no sabemos bien cómo desanudar.

Entendemos que se hace preciso para comenzar este escrito recuperar el encuadre de trabajo y el sentido de las tutorías, para situarnos, para explicitar desde dónde concebimos la tarea. Pensamos las tutorías “como una instancia abocada al apoyo, el seguimiento y la facilitación de la experiencia escolar de los alumnos” (Kantor, 2002, p.10). También entendemos que se ponen en juego dos dimensiones claves para el tutor: la académica, vinculada a los aprendizajes; y la relativa a la interacción social que refiere a la integración grupal y a su participación en la vida institucional (Kantor, 2002).

En un documento reciente del Ministerio de Educación de la Nación se conceptualizan las tutorías de la siguiente manera: “Las tutorías están fuertemente asociadas al mandato de la inclusión tanto desde la gestión política como en las escuelas” (Dirié, et al., 2015). Las tutorías parecen así afiliadas, casi garantes, de la retención, permanencia, podríamos incluir egreso genuino (esto es sin adeudar materias) de los estudiantes.

Sin embargo, queremos hacer hincapié que la tutoría como espacio de acompañamiento de la trayectoria educativa en un sentido integral se asienta en los CENS para la creación de instancias que aseguren el derecho a la educación permanente. Y tal vez, en los CENS especialmente, las tutorías deben ser comprendidas como parte de un proyecto institucional “que no solo es colectivo y coherente internamente sino que constituye una línea de trabajo inscripta en el marco más amplio de la propuesta educativa de la escuela” (Kantor, 2002, p. 15).

Desarrollo

Clasificaremos aquí aquellas relaciones donde la acción tutorial tiene, o debería tener, injerencia y describiremos algunas acciones desarrolladas y aquellas que aún presentan tensiones, conflictos, falta de acompañamiento.

Los estudiantes

Rápidamente y para contextualizar, la mayoría de nuestros estudiantes tiene entre 19 y 25 años. (Recién este año se han incorporado cinco estudiantes en 1º ciclo con un promedio de edad que ronda los 40 años). Esta primera aclaración es importante porque en las escuelas de adultos las familias no son tenidas en cuenta como posible fuente de recursos y creemos que este es un error. También creemos pertinente dedicar algunos párrafos al contexto social y económico. Muchos de nuestros alumnos no pertenecen a la Comuna de la escuela, llegan desde el conurbano o barrios lejanos; no tienen un empleo fijo, realizan changas de modo intermitente o trabajan en negro sin ningún derecho laboral ni seguridad de continuidad en sus empleos que les permita proyectar y/o dedicar presupuesto para acceder a los materiales necesarios para el estudio de las distintas asignaturas;

tienen un acceso acotado en cuanto a consumos culturales y a las producciones actuales circulantes relacionadas con la orientación Televisión.

La escuela participa de varios programas de becas: alimentarias, Plan Progresar y de Inclusión. Los alumnos reciben diariamente una vianda fría que consta de un sánduche y una fruta; el Plan Progresar está contemplado en el Decreto 84/2014; y el Programa de Becas de Inclusión Escolar es de carácter socioeducativo y está dirigido a lograr que distintas poblaciones estudiantiles, sobre todo aquellas vulnerables por razones socioeconómicas o familiares, cuenten con mejores posibilidades de iniciar, desarrollar y concluir estudios. Si bien estas políticas compensatorias se apoyan en un concepto “tradicional” de justicia educativa e intentan actuar sobre la reparación del daño, entendemos que muchas veces no consiguen resultados eficaces y mantienen la inequidad estructural (Gvirtz y Oría, 2010).

En cuanto a las trayectorias educativas, muchos se revinculan con la escolaridad luego de varios años, y la mayoría trae consigo relatos de frustración, repitencia y abandono en más de una institución de nivel medio común. Cabe mencionar también a los alumnos provenientes del Ciclo Básico de Formación Ocupacional (CBO). En primero, segundo y tercer ciclo contamos en la escuela con varios alumnos procedentes de esta modalidad destinada a jóvenes de 13 a 18 años egresados de escuelas primarias comunes y de recuperación, con historias de dificultades de aprendizaje y fracaso escolar.

La principal acción de la tutoría se ha dedicado desde los comienzos del Proyecto a intervenir ante situaciones que implican no saber estar en la escuela. En este sentido, se ha hecho hincapié en la revalorización del rol del estudiante (pertenencia a la institución y al Sistema, la construcción del “oficio” de estudiante). Muchas de las estrategias atienden a socializar con los ingresantes las competencias para desenvolverse en el CENS. Asimismo, en los tres ciclos, la acción tutorial se ha focalizado en: explicitar normas de convivencia escolar y con la entidad conveniente, presentar y explicar el Reglamento de CENS, proporcionar una metodología de estudio, ayudar a la conformación del grupo y favorecer el trabajo en equipo, orientar en pos de la acreditación de las materias del Área Profesional, facilitar el acceso a los materiales necesarios, establecer puentes con otras acciones del Gobierno de la Ciudad en aquellos casos de situación de calle, adicciones o tratamientos para su recuperación, ayudar a construir proyectos luego del egreso.

Los colegas docentes

Para escribir esta ponencia relevamos algunas evaluaciones del Proyecto Tutorías a lo largo de los años, los “pendientes” expresados en 2012 y 2013 eran en líneas generales: “Lograr que los colegas docentes conozcan y colaboren con el rol tutorial”. Esto implicaba lograr que los colegas docentes participaran del seguimiento realizado por los tutores cerrando las inasistencias mensualmente y comunicando las notas a los alumnos o volcándolas en el organizador. (Hemos implementado un organizador, especie de boletín sin carácter de documento oficial institucional, que les permite a los estudiantes ir llevando un registro de sus calificaciones e inasistencias).

Por esos años, los tutores comenzamos a realizar reuniones por ciclo con la intención de buscar criterios comunes, ver qué estaba funcionando bien y qué no, articular contenidos, reflexionar sobre las propuestas de enseñanza que diseña la institución en su conjunto. Si bien hoy podemos decir que los tutores se encuentran visibilizados, seguimos encontrando resistencias en cuanto a las intervenciones relacionadas con la mediación pedagógica/académica, y los tutores (al menos por ahora) recibimos casi exclusivamente quejas con respecto a la conducta en clase, falta de materiales por parte de los alumnos, no cumplimiento de trabajos prácticos y cuestiones por el estilo.

El equipo de conducción

Creemos que la participación de los equipos de conducción resulta determinante en la orientación del Proyecto y en la posibilidad de otorgarle legitimidad. Es necesario que las autoridades de la escuela participen en la identificación y definición de los problemas, recojan inquietudes y expectativas de los distintos actores institucionales y a su vez promuevan la participación de todos ellos en las acciones de seguimiento para facilitar el tránsito de los estudiantes por la escuela (Kantor, 2002). Los tutores necesitamos para desarrollar una acción exitosa que los equipos de conducción participen e intervengan cuando la tarea involucra a otros colegas docentes: en cuanto a la solicitud de informes sobre el rendimiento del curso, análisis del curso por materia, situaciones en las que los alumnos plantean disconformidad o quejas respecto a un profesor, desarmar resistencias y fricciones.

En este sentido, podemos decir que la dificultad que identificamos es la intensa rotación de directivos. Entendemos que la rotación de directivos ha sido perjudicial para el Proyecto ya que muchas veces aquellas cosas que funcionaban, o al menos presentaban un determinado movimiento, se desarmaron o no se continuaron. Hubo gestiones que no lograron identificar ni compartir la gravedad de los problemas presentados por los tutores por considerar que esa temática es “compartida por todos los CENS de la Ciudad” y que “si pasa hace mucho tiempo, no se puede cambiar”.

Entendemos que la naturalización de las situaciones problemáticas, la no implicación respecto a aquello que la comunidad educativa pone en evidencia, constituye un obstáculo pero también, un desafío sobre el cual trabajar para lograr llevar adelante cualquier propuesta de mejora educativa.

Reflexiones finales

La creación del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media a comienzos del año 2001 por medio de la Resolución N° 439/01 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, permitió que todas las instituciones contaran con tiempo de trabajo docente rentado para implementar proyectos dirigidos a mejorar la retención y aprendizajes de los alumnos (Kantor, 2002, p.8).

Sin embargo, hay cuestiones por resolver, que están pendientes y que no son menores: una es la disposición de los módulos institucionales en cuanto tiempo y espa-

cio. Es decir, las tutorías entramos en los huecos (cuando falta un profesor) o nos solapamos con el dictado de materias curriculares y los alumnos son retirados de las clases para ser entrevistados, para propiciar su seguimiento, o para intervenir ante algún conflicto. Las tutorías no cuentan con un aula propia, muchas veces ni siquiera con espacio disponible de privacidad ante determinadas inquietudes manifestadas por los alumnos. Otra dificultad, refiere a la precariedad laboral que atraviesa la tarea del tutor, la cantidad, y en especial la calidad, de los módulos institucionales asignados. Los montos suelen estar congelados (los aumentos son mínimos y arbitrarios), y no incorporan sumas relacionadas con la antigüedad ni con ningún otro beneficio salarial. Además, por ejemplo, las mesas de examen que constituyen una ruptura en el continuo escolar y en las tutorías en particular, no están contempladas dentro de los períodos de la asignación de módulos. En 2015 contamos con un solo tutor para toda la escuela, y para este año, se prevé que los Proyectos comiencen a trabajar (de manera rentada) a partir de fines de junio.

Entendemos también que las propuestas culturales (materializadas en salidas didácticas y en funciones teatrales en la escuela) que decidimos incluir dentro del espacio del Proyecto Tutorías han ampliado y enriquecido los panoramas culturales de los estudiantes. Y con seguridad, habrá también otras propuestas y proyectos en sintonía con las necesidades de cada institución que por ahora el Programa de Fortalecimiento no admite.

La tutoría visibiliza lo que no enseña la escuela y atiende a las nuevas demandas que se ciernen sobre ella. Nuevas demandas que en el caso de las instituciones sólidas pueden articularse a una propuesta institucional enriquecida. Por el contrario, en el caso de escuelas que no cuentan con tradiciones formativas sólidas, equipos de trabajo consolidados y una clara propuesta institucional pueden terminar significando dar respuesta solo a pedidos puntuales (Dirié, et al., 2015).

Pensamos en las tutorías en los CENS no como un trabajo aislado sino como eje institucional de una escuela tutora. Las tutorías, como cualquier proyecto escolar, necesitan de la claridad de un plan estratégico a mediano y largo plazo, pero para eso será necesario definir claramente la misión (razón de ser de la escuela, conjunto de objetivos generales, programables, viables y operables) y la visión (identificar y expresar lo que se quiere lograr en el futuro, futuro deseable y compartido) de la institución, clarificar dónde estamos hoy y qué escuela queremos (Gvirtz, 2007).

Referencias bibliográficas

- Kantor, D. (2002). *La tutoría en los primeros años del Nivel Medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento.
- Aguerro, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Ball, S. (2012). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.

- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Casassus, J. (2000). “*Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*”. Santiago de Chile: UNESCO.
- Directores que Hacen Escuela* (2015), en colaboración con Silvina Gvirtz “¿Qué es una buena escuela?”. OEI, Buenos Aires.
- Dirié, C. et al. (2015): *Las tutorías en la educación secundaria en el Marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Gvirtz, S. et al. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Aique grupo editor.
- Gvirtz, S., Abregú, V., y Paparella, C. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires, Granica.
- Gvirtz, S., y Oría, Á. I. (2010). *Evaluar el rendimiento interno y académico: un desafío para la macro y la micro-política. Lecciones a partir de un estudio de caso*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(2), 127-144.
- Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011). “Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización”, *Documento de Trabajo N° 58*, CIPPEC, Buenos Aires.
- Romero, C (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires, Aique.

Abstract: It is our interest to make a report of experience with respect to the work done in the Tutorials Project of the school since 2012 to date. Some key axes will be the relationship with students (with particular emphasis on the population that inhabits our classrooms), with colleagues and with the Driving Team. The meetings that have taken place and the “knots” that we still do not know how to unravel.

Key words: tutor role – high school for adults - students - colleagues - management team - experiences - possibilities - impossibilities

Resumo: É nosso interesse realizar um relato de experiência com respeito ao trabalho realizado no Projecto Tutorías da escola desde o ano 2012 à data. Alguns eixos chaves serão a relação com os alunos (fazendo particular finca-pé na população que habita nossas salas de aulas), com os colegas e com a Equipe de Condução. Os encontros que se propiciaram e os “nodos” que ainda não sabemos como desatar.

Palavras Chave: papel do tutor - secundário para adultos - alunos - colegas - equipa de gestão - experiências - possibilidades - impossibilidades

(*) **Sara Müller:** Magíster y Especialista en Educación, lenguajes y medios (UNSAM, 2013). Profesora en Docencia Superior (UTN, 2015). Licenciada en Comunicación Audiovisual (UNSAM, 2001). Productora y Directora de radio y televisión (ISER).

Aprender y enseñar en la tarea virtual dejando huellas. Mirada contemporánea hacia los trabajos colaborativos entre docentes

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Gisela Mariel Muñoz (*)

Resumen: Prácticas reales entre docentes con el objetivo de aprender y enseñar en el trabajo colaborativo. El desafío mayor parece representarse en la llamada co-creación, que no es otra cosa (dificilísima) que construir sobre las ideas de otros y con otros. ¿Acaso aprender sobre esto podría develar la puerta que nos libere de la aprehensión a la forma de transmitir conocimientos?

Palabras clave: enseñanza – aprendizaje – trabajo colaborativo – co-creación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 165]

Introducción

Está clara y no precisa revisión la idea de que actualmente los dispositivos de la modernidad - y entre ellos la escuela, se encuentran en crisis. Los sujetos, el rol docente, los contenidos, los recursos y los discursos pedagógicos se han transformado porque el contexto histórico se modificó. Pero el sistema educativo aún no

se ha incorporado a esas transformaciones, presentando un cierto desfasaje entre la realidad de los sujetos y las propuestas pedagógicas.

¿Cómo capturar en el magma de los dispositivos actuales y las tecnologías educativas a disposición, aquella metáfora que titule y/o colabore con la orientación de la tarea de los docentes contemporáneos?

El presente escrito se orienta a pensar en las prácticas reales que los docentes necesitamos hacer con otros para poder arribar al objetivo de aprender y enseñar en el trabajo colaborativo.

Y al andar dejamos huellas como un manifiesto, y preguntas como señales viales anticipadoras del cambio.

¿Qué acción lleva a cabo el docente inmerso en un grupo para concebirse verdaderamente como docente cooperador, dotador y facilitador de sentido en las actividades grupales virtuales? (que no es simular serlo para luego trasladarlo a una clase virtual con estudiantes a cargo).

Primera huella: Anclar las convicciones que nos representan como seres humanos, emparentados con la labor solidaria, alejados de la estricta devoción a un pensamiento oficial

Cierto es que muchas veces se observa un trabajo grupal pero no un trabajo colaborativo. Podrá ilustrarse esta diferenciación materializada en las propias expresiones de los docentes cursantes de postítulos virtuales del MEN en el grupo cerrado de Facebook Especialización en Educación y TIC. Allí, sobre todo desde el 2014, se construyó un refugio entre cursantes con la necesidad de expresar la problemática que surge de la incomodidad del trabajo colaborativo obligatorio.

Explicitar los motivos del trabajo colaborativo, diferenciándolo del trabajo grupal, es una tarea comunicacional que podría revertir las deserciones en los cursos y posgrados virtuales. La base es insistir con las ventajas de trabajar sobre los trabajos de otros, ser parte del escrito de otro, confiar y actuar solidariamente, reconociendo las competencias de cada uno. Claro que esto conlleva un auténtico trabajo de introspección que no todo docente está dispuesto a realizar, algo así como una biodata de autenticidad en cuanto a lo que a competencias propias se refiere. ¿Para qué estamos capacitados, dotados, especializados, interesados en?

En los trabajos colaborativos se observa una necesidad que en muchos casos se estaría pidiendo a gritos: pautas precisas. A la incomodidad del trabajo con ruidos en la comunicación y hasta en el caos mismo de la creación colectiva, se ponen de relieve los pedidos de quienes, para comenzar la tarea, necesitan que les digan qué hacer. ¿Y en quién deberá recaer esa decisión cuando se trata de un equipo? El destinatario indefinido se pregunta: - ¿A mí qué me toca hacer? En un tono más elevado o en mayúsculas proclama también en el entorno: - ¡Que alguien me diga qué hacer ya!

La mirada propuesta aquí es la de dar pasos hacia adelante y dejar huellas, pero repasemos para poder construir una visión más sólida, acercándonos al análisis que un especialista inglés plasmó hace casi una década atrás. Se trata de Buckingham (2008), quien menciona que las plataformas de aprendizaje brindan la forma para que los grupos de padres, maestros y alumnos compartan recursos didácticos entre otros. Con conexión a Internet, desde fuera del aula los tres grupos podrán conectarse y compartir. Cuestiona la forma personalizada que ofrecen, dudando de que esto sea realmente así. Su punto de vista se emparenta más con una mirada de vigilancia como característica más que homogeneizadora.

Desterrando el término nativo digital, Buckingham utiliza el suyo propio al poner en duda la esencia natural de la infancia, de la fluidez liberada en forma espontánea por la tecnología (como si hubieran nacido sabiendo); esto por el lado de los estudiantes jóvenes. Sobre los adultos, entiende que por contraste, los padres y docentes son representados como temerosos e incompetentes en su relación con las computadoras aunque reacios a ceder el control. Destaca que los docentes se encuentran más emparentados con la visión del padre en lugar de tener la visión de transmisores de conocimientos con las tecnologías educativas de su lado y apropiadas.

Buckingham critica que las resistencias puedan desvanecerse cuando pueda convocarse a los padres a dejar de ser avestruces cibernéticas y el tiempo avance. No concuerda con Pappert que puedan unirse los padres a sus hijos en pos de tecnologías compartidas.

Segunda huella: Propender a la contemplación constante, en movimiento y con intercambio permanente con otros. Extrañarse y desnaturalizar aquello que hace instantes parecía seguro

Se conoce, casi como un mantra, que lo que no se aprende en la escuela no se puede aprender en otros ambientes. La escuela es un lugar donde se aprende con otros y también: de los otros. Por más que nuestra infancia remita a la buena actitud de imitar lo bueno de los otros, la clave no es solo el comportamiento adecuado en sociedad, sino en enseñar a aceptar que otro puede estar dándonos señales para mejorar. Sería fundamental que los docentes comprendiéramos que la escuela no termina en el aula presencial y que la informalidad o el parecido de las actividades con la rutina de juego o los ambientes de juego son la salida a una convocatoria exitosa. Buckingham afirma que la flexibilidad sería un gran aporte, sobre todo al tomar en cuenta la función social de la escuela como estructuradora y organizativa. La diferencia de la escuela con el mundo extraescolar es inevitable para Buckingham. A la escuela le corresponde proporcionar un acercamiento sistemático al aprendizaje, brindarles a los niños experiencias y formas de conocimientos que de otra forma no tendrían y suministrar contextos y motivaciones sociales que no es probable que experimenten en otros ambientes.

Docentes y estudiantes conformamos universos diferentes, por más cerca que creamos estar unos de otros, por más códigos comunes compartidos, aún si ambos grupos se encuentran en la caza de Pokemones. Aun así son asimétricos. Y son razonables los motivos que llevan a pensarse como docentes capacitados para la enseñanza y el aprendizaje virtual: las competencias como docentes, la posibilidad de ver en los estudiantes el destello de luz en sus ojos cuando comprenden. ¿Y qué ocurre con el universo de docentes?

En palabras de Cobo (2015) surge la interrogación acerca de si somos capaces de poner a trabajar la realidad que nos circunda. El autor reflexiona sobre el conocimiento y su cambio en cuanto a renovabilidad, conexión e hiperfragmentación. La necesidad también es reflexionada cuando entiende que co-crear o producir conocimiento con otros es una realidad en crecimiento.

Este autor contemporáneo, presenta una clara visión de la innovación circundante en tecnología educativa, de las formas de aprender y co-crear entre colegas, superando ampliamente las visiones sobre los modos de comportarse y relacionarse profesionalmente en grupos de docentes, aquellas que existían fuertemente arraigadas en las teorías de Pichón Riviére (entre otros) en momentos donde la preocupación por la tecnología educativa con dispositivos de avanzada no existía por entonces. La Sociedad del Conocimiento era incipiente. En la práctica real de un trabajo colaborativo es fundamental comprender ante todo que en un trabajo con otro es imperioso saber escuchar. No malinterpretar por falta de contexto un chat, por ejemplo. Aprender a coordinarnos en espacios digitales es muy difícil y hasta desagradable e incómodo. Deberíamos estar permanentemente expuestos a este trabajo para tolerarnos. Casi como un ejercicio diario, podríamos plantearnos desarmar los contenidos de los chats o mails con varias respuestas para dar cuenta de lo que puede repensarse y de lo que pudo evitarse. El rompecabezas cotidiano de la dialéctica que puesto a desarmarse, se resignifica a sí mismo. Si trabajar entre varios es difícil pero fundamental. Si como un tema de base se impone saber escuchar. Si escasea el tiempo y la capacidad de metabolizar los conocimientos. ¿Cómo se capacita a los docentes en ejercicio para que capaciten luego a sus estudiantes? ¿Qué podemos hacer para crear esas capacidades? ¿Cómo conciben los docentes actuales el trabajo colaborativo virtual? y ¿Están preparados los docentes actuales para producir conocimiento con otros?

En Cobo es claro diciendo que la colaboración en entornos virtuales es una habilidad superior. Entiende que no basta con tener el dominio de las herramientas digitales si no contamos con la capacidad de entendernos a través de canales digitales.

En la actividad concreta y solo considerando como ejemplo el primero de los postítulos del MEN, se presenta un recurrente dilema: la falta de colaboración y disposición al trabajo en un grupo virtual entre equipos de docentes. Ya no pensamos en resistencias, como ilustración de una fuerte batalla con corazas frente a las TIC, sino en falta de compromiso.

Tercera huella: Ser flexibles al cambio constante que gira cual caleidoscopio, sin quedarnos con la mandala del status quo, por más bella que nos parezca esa imagen

La mirada hacia adelante refiere poder pensar en movimiento, sin detenerse. En este camino sinuoso e inquieto se encuentran los docentes que propician cambios.

En la visión de Kap (2014), por ejemplo, quien pregona sutilmente “Salvar del olvido la percepción docente a través de su enunciación”, es posible bregar por cambiar las prácticas a partir del reconocimiento del fastidio, la incomodidad y el temor docente frente a lo novedoso. La realidad es que un cambio no representa necesariamente un naufragio: ¡Nadie a los botes!

En palabras de Diker (2005): “Todo deterioro supone un proceso de cambio, pero la inversa no es necesaria”. Surge como pesada carga la del pasado docente, como concepciones sobre épocas pasadas. Y la pregunta hacia el docente de años de trayectoria: ¿Son pasadas las ac-

tuales épocas? ¿Desde dónde comenzar? ¿Cómo aggiornarse?

Aquí se releva la implicancia negativa de enunciar como fuera de época el momento en el que un docente lideraba feliz y cómodo desde una relación asimétrica el escenario de enseñanza-aprendizaje. Al decir de Litwin (2009): “El relato de experiencias añejas, el análisis de las nuevas y sus significados, las relaciones entre las vivencias pasadas y las presentes, liberan la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado.” Es imperioso encontrarle sentido actual al uso de la tecnología educativa que está en movimiento constante y no se detiene.

“La enseñanza necesita reinventarse y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información ofrecen múltiples oportunidades para que eso sea posible”; tal como menciona Maggio (2012).

Cobo (2016) destaca en su reciente libro el valor de formar ciudadanos con conciencia global que estén en disposición de aprender de otros y con otros. Se proponen pautas de curación de contenidos para desenvolverse en espacios de sobreabundancia de información. Las implicancias de esta construcción deberán buscarse, desde luego, en la formación docente, desde el comienzo de un profesorado bien orientado en ese sentido.

Es importante tener en cuenta que el conocimiento dominante ofrece una forma de poder. Cuando se privilegia una forma de conocimiento se atribuye mayor reconocimiento a un sistema de poder. Por ello es tan relevante revisar desde una perspectiva crítica si lo que se enseña a los estudiantes es una determinada visión de la realidad o se les forma con la capacidad de desarrollar una hiperlectura, asegurándonos que vamos bien por la ruta que nos permite cuestionar o confrontar cualquier conocimiento preestablecido a fin de ir construyendo el propio.

Los dispositivos por sí solos no son suficientes para acelerar transformaciones sustantivas. Pero aunque parezca contradictorio, al mismo tiempo, son una plataforma inagotable de exploraciones y experimentos. En esta tensión creativa y aparente contradicción está la clave para pensar en el aprendizaje en general, según Cobo.

Desde la aproximación bautismal de un docente frente al dispositivo que mejor le cuadre para un trabajo con otros, es posible considerar que la propia experimentación de aquel que enfrentó el miedo a la tecnología es el puntapié para el cambio. Desde allí se ofrecen inimaginables aperturas de trabajo con lo que antes solo se materializaba en computadoras y en la actualidad ha crecido en objetos tecnológicos. Más aún: en gigantografías de posibilidades, las nubes y plataformas dan la nota hacia el trabajo colaborativo.

Demostrado lo que se menciona más arriba está en un reporte publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015) en el que se analiza el diseño de nuevas pedagogías, allí se puntualiza que:

- Todavía no nos hemos vuelto lo suficientemente bue-

nos en el tipo de pedagogías que logran sacar el máximo provecho a las tecnologías y

- Las tecnologías pueden enriquecer una buena enseñanza, pero una buena tecnología no puede compensar una enseñanza deficiente.

Hacia la idea de Buckingham (2008) sobre la tecnología y su alcance, podemos considerar que “ésta (la tecnología) no transformó el aprendizaje ni revolucionó la institución escolar”. Desde allí, reconociendo el presente, nos interrogamos: ¿Con qué motivaciones se encuentran los docentes argentinos que ejercen hoy? ¿Cómo evitar la asociación de tecnología en el aula con una computadora en red?

Sobrevuela un estigma por las escuelas: el del docente reticente, poco valiente y de sonrisa displicente. Rima de lado, quien no quiere tener nada que ver con las computadoras, tablets, celulares y otros dispositivos es un porcentaje actual nada desdeñable de trabajadores que por algunas de las razones contextuales explicitadas más arriba se evita el compromiso en el equipo colaborativo.

Yendo al trabajo concreto, con las manos en la masa digital, los docentes y la producción en colaboración pueden analizarse con mayor claridad teniendo en cuenta el concepto de economía colaborativa. Cobo menciona al respecto que se trata de un término relacionado con la producción entre iguales. Cuando la información sobre los bienes o servicios se comparte (normalmente en línea) su valor aumenta para los individuos, para la comunidad y para la sociedad en general. Se desafían las nociones tradicionales de intercambio y reciprocidad, destacando la importancia de la comunidad, la colaboración y el cambio de mentalidad de los usuarios.

Teniendo el concepto de economía colaborativa en la mesa, a partir de allí Cobo se pregunta si se podrían replicar algunas de sus pautas en otros ámbitos como por ejemplo en espacios de aprendizaje colaborativo donde el intercambio del conocimiento juega un papel clave. Podrían tenerse en cuenta entonces, algunos componentes de una economía colaborativa que pueden ser de utilidad para valorar la creación de contenidos en el marco de un aprendizaje colaborativo.

Estos serían:

- Visibilidad: viralidad y relevancia que se adquiere al compartir contenidos de valor en las redes sociales.
- Popularidad: número de vistas, descargas, reproducciones, etc.
- Reconocimiento: cuando la audiencia califica un contenido con un me gusta, favorito, estrella, like.
- Contribución de los pares: cuando usuarios comentan y destacan sus cualidades, atributos o relatan cómo fue su experiencia de adaptación o contextualización.
- Reutilización: cuando ciertos componentes de una producción original son adaptados y utilizados en obras derivadas.

Estos dos últimos puntos, son los relevados en los foros de reflexión que las cursadas virtuales presentan y también en las encuestas al finalizar. La diferencia con las encuestas y los foros es que en estos últimos,

al visibilizarse para todos los integrantes, resulta factible hacer crecer en calidad de reflexión e introspección las propias palabras vertidas, logrando una segunda o tercera intervención. Es habitual leer intervenciones autorreferenciales sobre el sentido de la cursada y lo sucedido en materia de trabajo colaborativo, que luego se intervienen por otros colegas docentes que responden y replican esa primera prolija intervención, convirtiendo el posteo en un caótico diálogo de a varios. Resemantizando el original.

Cuarta huella: Trabajar sin perder de vista festejar y guardar bien cerca una liviana porción de ese momento que nos llevó a la dicha del diseño profesional que nos trae aprendizaje

Pinto (2015) reflexiona acerca del espacio como dotador de material concreto, que le permite al docente pensar su práctica para cambiarla y promover un cambio pedagógico. De allí, la búsqueda del diseño para prepararse para ese cambio. El desafío del diseño hoy es diseñar espacios dinámicos. Se menciona también que el diseño ofrece instancias de encuentro y de articulación con otros. Se diseña con otros y para otros. Se trata de una acción y una estrategia colectiva. Como práctica social abre un marco de trabajo que puede ayudarnos a sistematizar formas de hacer y de ver. Desde ya que no debemos olvidar que el error es una parte sustantiva del aprendizaje. Diseñamos experiencias tomando decisiones pedagógicas. Suele diseñarse con pares docentes en la plena tarea del trabajo colaborativo, suponiendo que no habrá errores conceptuales ni de orientación hacia los temas. Es una creencia arraigada que nos lleva solo a ruidos al interior del equipo y un remo más dificultoso en la construcción entre pares.

Para Rodríguez Sánchez (2015), “...aunque una dinámica de aprendizaje colaborativo debe llevar consigo un alto grado de flexibilidad y capacidad de redimensión durante el proceso, es muy importante realizar un diseño previo bien estructurado y coherente”. La improvisación juega contra el diseño que no es dureza sino clarificación frente a diferentes visiones. Al ordenar el qué se busca con un trabajo colaborativo, es factible mejorar el foco deseado y disfrutar más de la tarea durante el cómo. En la mirada de Cobo hacia lo global, también se inscribe la creación colectiva:

En un ecosistema digital, no hay flujo de conocimiento si sólo hay consumo sin producción de nuevas creaciones. Si los sujetos acceden al saber de terceros pero no generan sus propias contribuciones, el ciclo se completaría en una sola dirección. Esto no significa que acceder (o descargar) contenidos sea negativo. Lo destacable es que el aprender de otros es clave para crear.

Dinamismo entonces, creación propia aprendiendo de y con otros, nos echan luz en un camino presente docente con un pasado que mira al futuro cercano y se proyecta cada día con mejor visión y dejando huellas, siempre que aceptemos que adherirnos a viejas creencias de transmisión de contenidos con la linealidad obcecada de completarlos a pedido de un curriculum no conduce

a buen puerto. Tal y como conocemos que funciona, en cierta medida, el curriculum oculto.

En su libro *Aprendizaje invisible*, Cobo plantea que lo invisible no es lo que no existe, sino aquello que no es posible observar. Por tanto, una característica distintiva de lo invisible es la imposibilidad de registrarlo con nuestros ojos. Menciona el autor que,

(...) mientras más ubicuo y diverso sea el uso de las TIC, más probable es que se desarrollen nuevas habilidades y aprendizajes que resulten invisibles o ignorados por los tradicionales instrumentos de medición del conocimiento (cuestionarios, exámenes parametrizados, pruebas de selección múltiple, etc.).

¿De qué manera es factible trabajar para sumar en este sentido? Existe la imperiosa necesidad de buscar formas de fomentar la imaginación para ser creativos. “Hay que pasar por varias etapas: primero ser capaz de crear y reflexionar. Luego es necesario avanzar hacia la etapa de reflexionar y compartir. Es durante el proceso de compartir cuando se genera una nueva cultura.”

Es posible tomar en cuenta la ansiedad que los docentes tenemos en cuanto a no poder esperar las respuestas en los estudiantes y sin pensar demasiado tendemos a resolver lo que planteamos como problema. ¿Cuánto tiempo estamos dispuestos a esperar para que madure la respuesta en el estudiante? ¿Qué nos sucede entre pares? A esta altura, es posible pensar que la creatividad en un trabajo colaborativo está dada y fomentada por la capacidad de apertura hacia los demás. Y cuanto más lejos de mi diseño de trabajo pedagógico, mejor.

¿Cuál es el sentido de un trabajo colaborativo en palabras de Cobo?: “Aprender a construir reconociendo el trabajo de otros, poder crear capital social además del capital humano”.

El llamado aprendizaje ubicuo, colabora con la tarea del trabajo colaborativo entre docentes también, ya que este aprendizaje no ocurre solo en el aula, sino también en el hogar, donde trabajamos, bares, donde estudiamos, en sitios colectivos como museos, plazas, antecorredores de medios de transportes, hogares de familiares y amigos, aeropuertos, hoteles y demás sitios donde la interacción humana cotidiana se proyecte. Sobre todo dónde la intención de crear con otros esté titilando.

En ningún apartado se menciona que los docentes al trabajar colaborativamente deberían permitir divertirse. Aunque cumplir objetivos y trabajar contenidos es parte de la visión y misión del docente, el juego y la risa descontracturan y aportan a la creatividad del equipo. Se observan muchas manos a la obra tomando en consideración el postulado bruneriano de la externalización en pos de desnaturalizar las prácticas: “La externalización, en una palabra, rescata a la actividad cognitiva de su estado implícito, haciéndola más pública, negociable y solidaria”. Bruner (2005).

En la búsqueda de un cambio, deberemos reconocer “que la enseñanza clásica padece de fuerza suficiente. Si bien es cierto que se enseña”, como menciona Maggio (2012), “del acto mismo de enseñar se sale sin transformación”. Reconocer esto y sentirse insatisfecho, debería por sí solo motivar al cambio.

Para Maggio: “(...) Nos vemos enriquecidos siempre al

intentar mirar con los ojos del otro”. Para poder transmitir a los equipos de estudiantes, es necesario vivenciar la experiencia de un trabajo colaborativo a conciencia. Para esto vale decir en palabras de la autora que

Reconocer la producción que realizó el compañero, entender sus intenciones, analizar las decisiones tomadas y adentrarse en la calidad de la producción para ofrecer una perspectiva diferente y de enriquecimiento, constituye, probablemente, una de las oportunidades más interesantes que el trabajo escolar puede ofrecer, aprovechando el valor de la heterogeneidad social y cultural que hay en la mayoría de los grupos.

Conclusiones

Necesitamos profundizar los recursos para ayudar con ese desafío que implica trabajar con otros y que rompe con los esquemas tradicionales en dos sentidos: el salir del campo clásico para trabajar en lo digital y el de trabajar aceptando la otredad, apartándose de lo tradicional en un profesor: trabajar en solitario. Animarse a la comunicación de varios a varios, no desertar ante la intolerancia. Los terrenos de las redes sociales, en donde la catarsis se hace posteo y dónde el reclamo parece ser el título del grupo cerrado de Facebook, nos muestran la incomodidad que representa aprender con otros. En palabras de Michael Fullan (2003) “La complejidad, el dinamismo y la imprevisibilidad no son solo algo que se impone en el camino sino que son normales”.

El desafío tal vez es no caer en saco roto y perder los abordajes posibles en vacías definiciones. Aceptar que diseñar y co-crear con otros es una novedad, será posible el punto de partida que mejor le cabe a un mural digital o analógico con notas. Fijar que estamos innovando la educación y a la vez innovándonos a nosotros mismos, es articular sobre el cambio mismo, es flexibilizar (y hasta dislocar a veces) nuestras lógicas de poder y empezar de a poco a aceptar al otro, enriqueciéndonos. Para el caso, el diálogo y el consenso son los mejores aliados.

Aprender a construir con otros podría develar la puerta que nos libere de la aprehensión a la forma de transmitir conocimientos. Es más, tomamos la reflexión de Maggio (2012) cuando afirma que

(...) los docentes saben que el conocimiento se construye pero muchas veces, y excusándose en la presión que genera un currículo concebido como extensa acumulación, siguen el camino de la transmisión conceptual con la esperanza de que los alumnos escuchan y, espontáneamente, construyan en lugar de repetir de forma mecánica.

Quedará evidenciado en la historia de la tecnología educativa, que se está escribiendo, el esfuerzo docente para tolerarnos e intentar ser mejores.

Referencias bibliográficas

Aquino, B. “Grupo, un universo cotidiano. Lo Singular y lo Colectivo”. Tutoría y moderación de grupos en entornos virtuales. *Tutoría y moderación de grupos*

- en entornos virtuales. MÓDULO 1: Material complementario. La formación en línea. Antecedentes y modalidades.* Educ.ar, 2005.
- Buckingham, D. *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.* Buenos Aires: Manantial, 2008.
- Cobo Romaní, C. *Encuentro en línea con Cristóbal Cobo*, 16/6/2015 por youtube para el seminario III SOCIEDAD, TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN 2015. mteUBA2015_Seminario III_Video de apertura https://www.youtube.com/watch?v=H_B5_7EyhvQ
- Cobo Romaní, C; Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Cobo Romaní, C. Capítulo 3: Multialfabetismos para nuevos ecosistemas de creación y colaboración. Cobo, Cristóbal (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.* Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.
- Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). "Los sentidos del cambio en educación". En *Educación: ese acto político.* Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005.
- Fullan, M. "Capítulo 3: la complejidad del proceso del cambio" en Las fuerzas del cambio. *Explorando las profundidades de la Reforma Educativa.* Editorial Akal. España, 2003.
- Kap, M. *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente.* Ciudad de Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- Litwin, E. "Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente". En: *J. de Pablos Pons* (Coord.), 2009.
- Maggio, M. *Enriquecer la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Pinto, L. Primer encuentro en línea con Lila Pinto, agosto de 2015 por youtube para el seminario IV La investigación de diseño en tecnología educativa 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=5UAWqV8ww9I>
- Rodríguez Sánchez, C. J.. *Tesis doctoral* «Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas.» (Julio, 2015). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Especialización en Educación y Tic.* Grupo cerrado de Facebook. <https://www.facebook.com/groups/postitulospecializacioneneducytic/?fref=ts>

Abstract: Real internships among teachers with the aim of learning and teaching in collaborative work. The greatest challenge seems to be represented in the so-called co-creation, which is nothing else (very difficult) to build on the ideas of and with others. Could learning about this uncover the door that frees us from the apprehension of the way of transmitting knowledge?

Key words: teaching – learning – collaborative work – co-creation

Resumo: Práticas reais entre professores com o objetivo de aprender e ensinar no trabalho colaborativo. O desafio maior parece representar no telefonema co-criação, que não é outra coisa (muito difícil) que construir sobre as ideias de outros e com outros. ¿Talvez aprender sobre isto poderia devar a porta que nos liberte da apreensão à forma de transmitir conhecimentos?

Palavras chave: ensino - aprendizagem - trabalho colaborativo - co-criação

^(*) **Gisela Mariel Muñoz.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (U. N. Gral. Sarmiento). Especialista en Tecnología Educativa (UBA).

Trayectorias y saberes escolares pugnan hacia un cambio en el nuevo currículum de la escuela técnica

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

María Andrea Niosi ^(*)

Resumen: Trabajo de investigación que pretende reflexionar sobre las trayectorias y saberes escolares que pugnan hacia un cambio en el nuevo currículum de la escuela técnica.

Se parte de que la escuela técnica enfrenta desafíos en cuanto al cambio de currículum y su impacto en los saberes y trayectorias escolares. Asimismo, debe preparar para el mundo laboral y universitario sobrellevando las exigencias de la sociedad del conocimiento y la globalización. De este modo, se plantean las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto los saberes y trayectorias escolares constituyen puntos de inflexión hacia el cambio curricular en la escuela técnica? ¿En qué medida activan u ocuyen nuevas formas de enseñar y de aprender?

Se recorre los hitos históricos y cambios curriculares que ha sufrido la escuela técnica desde sus comienzos hasta alcanzar la sociedad globalizada de hoy. Se analizan los diversos contextos que ha dado surgimiento a estos cambios, la matriz escolar, tics y sociedad del conocimiento sacando conclusiones al respecto y planteando posibles líneas de acción a futuro.

Palabras clave: trayectorias escolares – currículum - cambio curricular – escuela técnica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 168]

1. Introducción

Hoy en día la escuela técnica enfrenta desafíos en cuanto al cambio de currículum y su impacto en los saberes y trayectorias escolares. Asimismo, debe preparar para el mundo laboral y universitario sobrellevando las exigencias de la sociedad del conocimiento y la globalización. Es así que se trata de dilucidar el entramado constitutivo de la nueva currícula y las fuerzas que pugnan por un cambio. En este marco, se pregunta por la influencia de los saberes y trayectorias escolares en cuanto a la formación y a los cambios en el currículum. ¿Hasta qué punto los saberes y trayectorias escolares constituyen puntos de inflexión hacia el cambio curricular en la escuela técnica? ¿En qué medida activan u ocuyen nuevas formas de enseñar y de aprender?

2. Escuela técnica y cambio curricular

En los inicios de la escuela técnica, el lema:

Educar al soberano y formar ciudadanos en los enclaves del iluminismo ocupó un rol central. Así comenzó la construcción del conocimiento en el contexto del Estado de Bienestar planteándose la escuela técnica y a la formación profesional en el marco de la escuela moderna. Se postulaban saberes socialmente válidos en cuanto a la construcción del Estado-Nación. De este modo, se dejan de lado los saberes populares pre-inmigrantes y en su lugar se introducen aquello en pos del leiv-motif “Educación para el trabajo y ascenso social”. (Puigross, 2005).

La enseñanza primaria obligatoria cobrará un rol central. Si bien la educación secundaria no lo es, emergió la necesidad de educar para el mundo del trabajo. De allí el espacio que singularmente construyó la escuela técnica. Asimismo, nuevos ritos escolares cobraron vida y dieron origen a un currículum oculto basándose en premisas como ser:

- Todas las personas tienen acceso a igual conocimiento; educación y ascenso social. Consecuentemente el conocimiento personal es casi imperceptible, solo se visualizan los conocimientos reproductivos. (Zysman & Arata, 2006).
- Solo un grupo pequeño de estudiantes culmina la escuela técnica y secundaria.

Seguidamente subsisten etapas de auge y luego paulatinamente la caída del paradigma del mundo moderno y del Estado de bienestar conlleva a estadios de desregulación de los mercados y surgimiento del capita-

lismo liberal. Así, entre escenarios de crisis económico-sociales, la escuela tiende a sobrellevar su función: la educación.

La escuela atraviesa una crisis y ante ella surgen dos posturas:

- Mantenimiento de la escuela moderna.
- Necesidad de la construcción de una nueva escuela donde se presentan nuevas formas de enseñar y de aprender que de alguna manera han de marcar hitos en marco de las trayectorias escolares.

Según Puigross (2005), los saberes socialmente productivos (SSP) son aquellos que modifican a los sujetos; hábitos y enriquecen al capital cultural de la sociedad y la comunidad. Estos saberes presentan diferencias con el conocimiento. Mientras el saber es objetivo, subjetivo, teóricos y prácticos; el conocimiento se manifiesta con objetividad; sistematización científica y posibilidad de ser plasmado en un discurso. Por lo tanto, existe una necesidad de enmarcar las dimensiones del saber y del conocimiento. Más aún, se replantean donde la escuela técnica persiste ante la inminente llegada de las nuevas tecnologías y la globalización.

3. Contexto social escolar y tics

Según Blaslavky, el sistema de educación en Argentina sufrió un proceso de segmentación. Si bien las escuelas contaban con igual equipamiento y con igual modelo pedagógico; el aumento del número de escuelas con diferente equipamiento y prácticas divergentes generó distintas posibilidades y no equivalentes de acceso al nivel educativo superior. Entonces los sistemas quedaron cristalizados como segmentos educativos.

La implementación de programas focalizados para compensar las diferencias, la descentralización organizacional y financiera del sistema y los mecanismos de evaluación nacional, no hicieron más que cuestionar la idea misma de sistematización de la educación y acrecentar los sistemas de desigualdad social. Consecuentemente, se vislumbra un sistema educativo fragmentado y no segmentado. En el sistema fragmentado carece de referencias a una totalidad y no admite un orden jerárquico, donde la brecha entre los fragmentos no está dada por elementos socio-económicos sino culturales. Según Tiramonti (2004), *fragmento* se define como un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Existe una deuda social, por tal motivo es crucial garantizar es-

trategias de inclusión que no supongan la instauración de nuevos circuitos diferenciados que acrediten la ya instalada desigualdad. (Kessler, 2002).

Concluyentemente, la nueva escuela técnica emerge desde el bastión de la segmentación del sistema educativo, donde la pugna de nuevos contenidos, marco normativo y contextos socio-económicos generan procesos que de alguna manera ocluyen o bien activan nuevas formas de enseñar y de aprender tomando como marco de referencia las fragmentaciones propias que aluden a la calidad educativa. Así hay segmentaciones horizontales y verticales que denotan la falta y/o ausencia del Estado en la sociedad globalizada de hoy. (Kessler, 2002).

4. Curriculum, y matriz escolar y sociedad del conocimiento

El escenario donde se inserta la escuela técnica se presenta como la era post-moderna, o bien modernidad líquida embestida por los enclaves del neoliberalismo y la globalización en el marco de la desregularización de los mercados, crisis identitarias, fragmentación de la trama social, pérdida laboral. Así un nuevo entramado social se fragmenta y pondera por otro lado la hegemonía de la imagen y de los medios de comunicación. Estas fábricas mediáticas atraviesan a la escuela y a sus estudiantes.

- En este contexto, es fundamental definir algunos constructos acuñados en él:

- Globalización, desregularización de los mercados y tramas de desligadura institucional son parte del advenimiento del nuevo milenio, de nueva modernidad líquida. Modernidad líquida: categoría sociológica que se define como una figura de cambio y de transitoriedad, de la desregulación y liberación de los mercados (Bauman, 2012).

- Vulnerabilidad: incapacidad de una comunidad para absorber mediante el autoajuste los efectos de un determinado cambio en su medio ambiente, es decir su inflexibilidad o incapacidad para adaptarse a esa comunidad constituye un riesgo.

- Desinstitucionalizados: concepto que pretende explicar las características institucionales en el marco de la globalización y de la modernidad líquida postulada por Bauman (2012).

- Sociedad del conocimiento es una innovación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, donde el incremento en las transferencias de la información modificó en muchos sentidos la forma en que desarrollan muchas actividades en la sociedad moderna.

Escuela técnica se halla en una encrucijada. Un doble desafío se le plantea donde debe prepararla para el trabajo y para la universidad.

Según De Alba (2016) el curriculum debe articularse dentro de este escenario y estar a la altura histórica y sus exigencias, a través de sus propuestas, de la estructura, la forma de sus planes y programas de estudio, del quehacer cotidiano en las aulas y en las actividades extraescolares. Es allí donde se expresan las culturas escolares. A su vez, en contextos de globalización, el espacio biográfico y en particular la autobiografía, se constituyen

como espacios vitales y horizontes de inteligibilidad que permiten la construcción de criterios de validez de la razón, para el conocimiento y la comprensión de la propia historia para poder comprender procesos que de alguna manera activan u ocluyen nuevas formas de enseñar y de aprender. Asimismo, los saberes y trayectorias escolares constituyen puntos de inflexión hacia el cambio curricular en la escuela técnica. Fuerzas pugnan por resurgir dentro de este marco de desligadura, desinstitucionalizados, vulnerabilidad y globalización.

5. Propuestas a futuro y posibles líneas de acción

Pensar en el futuro y las posibles líneas de acción en materia curricular implica comprender la necesidad de incluir y de enseñar nuevas alfabetizaciones como ser la alfabetización digital y la alfabetización audiovisual. Es crucial incluir en ellas los saberes, relaciones y tecnologías dominantes de nuestra sociedad, especialmente aquellas ligadas a la información y la comunicación. Las mismas han de ser parte de un curriculum que incluya, que integre y que de algún modo active nuevas formas de aprender y de enseñar. Plantear nuevos conceptos como por ejemplo el de Literacy (alfabetización) en un mundo post-moderno o modernidad líquida donde las certezas son efímeras y en continuo cambio es crucial. Así, la noción de un aprendizaje que escapa el límite áulico y continúa, la posibilidad del e-learning o aprendizajes a distancia mediados por computadoras es central. Además, todos ellos han de formar parte del nuevo currículum de la escuela técnica si se pretende como objetivo preparar para la universidad y para el trabajo. (Dussel, 2001)

Las nuevas culturas escolares que hoy albergan en la escuela hacen que se reflexione sobre las culturas de la imagen, su relación con lo multimedial y sus formas de alfabetización que cobran lugar más allá del perímetro de la escuela. Por tal motivo se necesita de un curriculum que sea una herramienta con la que cuentan los sistemas educativos para comunicar a las escuelas lo estratégico y que les confiere unidad en la diversidad, qué tipo de experiencias educativas se espera que ofrezcan a los alumnos. Así es crucial el planteo de una dimensión pedagógica-didáctica como oportunidades de aprendizaje: (Goodson, 1991)

- Identificar los cambios en la enseñanza a la vez que proteger la continuidad de las experiencias valiosas.

- Identificar el sentido del trabajo cotidiano y las vías para sostenerlos.

La síntesis cultural-curricular y los espacios sociales permiten un nuevo encuentro con la educación. Esta se presenta como una ventana privilegiada para pensar a las culturas escolares en plural y para actuar en las propias prácticas educativas. Así se pretende activar nuevas formas de acceso al conocimiento en el mundo globalizado de hoy.

6. Conclusiones

Dussel (2006) establece que el curriculum secundario se definió como un compendio de cultura humanista y enciclopedista. Sin embargo, en el caso de la escuela

técnica se necesitó incorporar aquellos saberes prácticos que iniciarían no solo la articulación escuela secundaria-universidad; sino que prepararían para el mundo del trabajo y la empresa en los albores de la sociedad en vías de industrialización de comienzos del siglo XX. En respuesta a las preguntas ¿Hasta qué punto los saberes y trayectorias escolares constituyen puntos de inflexión hacia el cambio curricular en la escuela técnica? ¿En qué medida activan u ocuyen nuevas formas de enseñar y de aprender? Habrá que tener en cuenta las múltiples dinámicas y demandas que organizan la tarea escolar más efectivamente que los propios diseños curriculares. Hay nuevos hitos que se deducen desde las nuevas alfabetizaciones. Se necesita de los saberes socialmente productivos enmarcados dentro de las alfabetizaciones que surgen en la sociedad del conocimiento, las reglas del mercado, la empresa y la industria. Se muestran como nuevos desafíos en cuanto a que se enseña y que se aprende y como se integra el nuevo currículum para dar respuesta a las exigencias del mundo laboral. Es crucial reflexionar acerca de las trayectorias y saberes escolares que pugnan hacia un cambio en el nuevo currículum de la escuela técnica.

El entramado constitutivo del nuevo currículum hay que poder pensarlo desde los cambios que se generan a través de la nueva sociedad del conocimiento y la globalización. Es así que la nueva alfabetización digital se halla íntimamente con la cultura mediática. Asimismo, la comunidad científica que forma parte de la escuela técnica deberá focalizar en las razones prácticas, democráticas, culturales, económicas. Es crucial focalizar y reflexionar en los roles de los estudiantes y del profesorado. Hoy la escuela se ve atravesada por los medios masivos de comunicación que de un modo u otro construyen nuevos saberes, sobre los cuales hay que reflexionar. (Mata, 1999)

Las trayectorias escolares en cuanto a la escuela técnica y su rol en la sociedad también forman parte de este proceso de cambio curricular. Si bien la articulación parece estar presente durante el siglo XX y los inicios del XXI, desde la práctica se visualizan situaciones que obturan a la misma. Es crucial poner en resolver estos problemas que están encarnados en la matriz escolar. Muchos de ellos se relacionan con el nuevo contexto social escolar, de desregularización, vulnerabilidad, pobreza. Procesos de exclusión social y fragmentación. Sujeto que aprende y que se educa en nuevo contexto. La sociedad del conocimiento demanda mayores competencias laborales y también mayor conocimiento, mientras que los procesos de desregularización de los mercados generan procesos de exclusión. (Zysman y Arata, 2006)

El nuevo aprendizaje de las ciencias forma parte elemental de la escuela técnica. Un aprendizaje por indagación que integre la ciencia, la técnica y la práctica y prepare para el futuro profesional y laboral. Reflexionar críticamente sobre la ciencia, la sociedad del conocimiento y la inserción laboral forma parte del nuevo currículum en construcción. Hoy las articulaciones no tienen límites fijos, sino amplitud en donde y con quienes integrar. Esto implica poder entender al nuevo sujeto que aprende, un estudiante moldeados en los enclaves de la globalización y la sociedad mediática. La posibi-

lidad de indagar sobre el propio aprendizaje y la inserción en la sociedad actual de algún modo forma parte de la nueva construcción de las trayectorias educativas. Actualmente no podemos hablar de una articulación lineal sino más bien de una integración en diversos planos como por ejemplo la formación de competencias laborales, la alfabetización digital, la integración de saberes relacionados con la propia experiencia, la propia historia y la inclusión en la sociedad democrática de hoy. El futuro de la escuela técnica y de la ciencia necesita ser pensado en términos del mañana, del mercado empresarial y de los valores democráticos.

Referencias bibliográficas

- Arata, N. & Ayuuyo, M. (2016). *Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes*. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Décimo tercera edición.
- Castells, M. (1998) *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. El poder de la identidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Dussell, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En Braslavsky, C., Dussell, I. y P. Scaletter (eds), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas*, Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, Ginebra, pp. 10-23.
- Dussell, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Flacso: Buenos Aires, Argentina.
- Clases, I, II, III, IV, V VIII, IX, X, XII, XVI. *Diplomatura Currículum y prácticas escolares en contexto*, Flacso, 2016.
- Gamarnik, C. (2016). *La cultura masiva, la cultura mediática y la escuela: vínculos, cruces y posibilidades* Buenos Aires, Argentina. Flacso.
- Goodson, I. F (1991). *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Revista de Educación, nº 295, Madrid, págs. 7-37.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.
- Mata, M. (1999) *De la cultura masiva a la cultura mediática*. Revista diálogos de la comunicación.
- Tiramonti, G. (2005) *La escuela en la encrucijada del cambio epocal Documento Año 2005*. Flacso: Buenos Aires, Argentina.
- Zystman, A. & Arata, N. (2006) *Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo. En Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pp.76 a 85.

Abstract: Research work that aims to reflect on the trajectories and school knowledge that strive towards a change in the new curriculum of the technical school.

The starting point is that the technical school faces challenges regarding the change of curriculum and its impact on school

knowledge and trajectories. Likewise, it must prepare for the labor and university world, coping with the demands of the knowledge society and globalization. Thus, the following questions arise: To what extent knowledge and school careers are turning points to curricular change in technical school? To what extent do they activate or occlude new ways of teaching and learning?

It traces the historical milestones and curricular changes that the technical school has undergone from its beginnings until reaching the globalized society of today. The different contexts that have given rise to these changes are analyzed, the school matrix, tics and the knowledge society drawing conclusions about this and proposing possible lines of action for the future.

Keywords: school trajectories – curriculum - curricular change – technical school

Resumo: Trabalho de pesquisa que pretende reflexionar sobre as trajetórias e saberes escolares que pugnan para uma mudança no novo currículo da escola técnica.

Parte-se de que a escola técnica enfrenta desafios quanto à mudança de curriculum e seu impacto nos saberes e trajetórias

escolares. Assim mesmo, deve preparar para o mundo de trabalho e universitário sobrellevando as exigências da sociedade de o conhecimento e a globalização. Deste modo, propõem-se as seguintes perguntas: ¿Até que ponto os saberes e trajetórias escolares constituem pontos de inflexão para a mudança curricular na escola técnica? ¿Até que ponto eles ativam ou ocultam novas formas de ensinar e aprender?

Percorre-se as metas históricas e mudanças curriculares que tem sofrido a escola técnica desde seus começos até atingir a sociedade globalizada de hoje. Analisam-se os diversos contextos que tem dado surgimento a estas mudanças, a matriz escolar, tics e sociedade do conhecimento sacando conclusões ao respeito e propondo possíveis linhas de acção a futuro.

Palavras chave: trajetórias escolares - currículo - mudança curricular – escola técnica

(*) **María Andrea Niosi.** Licenciada en enseñanza del idioma inglés (CAECE). Diplomada Superior y Especialista en Gestión Educativa (FLACSO). Diplomada Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO).

B-avatech FAENA®: Un programa online antibullying escolar de diseño argentino que se mida con las necesidades específicas de Latinoamérica ya es posible

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Mercedes Susana Paglilla (*)

Resumen: Como resultado y cristalización de una lectura empírica de la realidad y enmarcado en las nuevas teorías psicotecnológicas, B-Avatar Faena® se presenta como una aplicación digital que propone un dispositivo preventivo que, interviniendo actividades programáticas y formativas de las asignaturas asociadas a las Ciencias Sociales, permita estimular creativamente una práctica pedagógica que funcione 360 grados en la construcción de una “ escuela pacífica” sobre el paradigma de la educación en resolución de conflictos, la promoción de valores inclusivos y los derechos y obligaciones que comprometen la nueva ciudadanía global .

Palabras clave: maltrato - acoso – tecnologías - información - comunicación - violencia escolar

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 171]

Un programa antibullying online de diseño argentino

Si el siglo 21 se caracteriza por economías cambiantes y por nuevas tecnologías que modifican la forma en que interactúan las personas, entonces las temáticas relacionadas a la seguridad y al medio ambiente se vuelven universales. Aunque las creencias sobre los derechos humanos varían entre sistemas sociales y gubernamentales, Naciones y Organizaciones Internacionales persiguen sus propios intereses en cuestiones relacionadas con derechos humanos y civiles dando como resultado conflicto y/o cooperación hacia a las injusticias contra los grupos minoritarios. Dado que los avances en la interconexión tienen profundos efectos en el intercambio

de información a través de fronteras nacionales y culturales, los ahora llamados “ciudadanos globales” cuentan con la capacidad de participar en temas de impacto mundial, como por ejemplo, el que conocemos como fenómeno de *bullying*.

En el nuevo paradigma de la *sociedad del aprendizaje* las TIC (tecnologías, información y comunicación) se presentan cada vez más como temas transversales y de actualidad mundial que atraviesan los programas curriculares y las propuestas metodológicas formativas de los educadores en cuanto herramientas de interacción global, formación y participación en entornos virtuales de trabajo cooperativo.

Según Giachero (2017), la prevalencia del bullying a nivel mundial oscila entre el 6% y el 49% siendo que uno de cada tres estudiantes de entre 13 y 15 años sufriría acoso escolar en la forma de intimidación verbal, psicológica, física o a través de las nuevas tecnologías. Informes de UNESCO (2005-2009) nos alertarían sobre la prevalencia en Latinoamérica de la violencia verbal (26.6%) y la violencia física (16.5%) entre los estudiantes, ranking llamativamente liderado por la República Argentina de entre los 16 países estudiados.

No es azaroso, por tanto, que especialistas argentinos en *Nuevos dispositivos de detección temprana prevención y abordaje del fenómeno de bullying mediado por las TICs* nos comprometamos a liderar el cambio en Latinoamérica diseñando un programa preventivo propio y original ajustado a nuestras realidades locales.

Con experiencia acumulada en áreas de alta vulnerabilidad social, fue posible liderar una investigación (estudio preliminar) que indagase específicamente sobre las potencialidades de los entornos virtuales a la hora de mediar en los procesos de conflicto vehiculizando y licuando la descarga violenta de manera protocolizada. Dicho estudio presentó como eje temático los usos preferentes de las redes sociales, frecuencia y motivaciones de utilización en adolescentes en riesgo social en Buenos Aires (Argentina) asociados al uso de Nick names (avatares) y conocimiento del *ciberbullying*. Se trató de un estudio empírico de comparación de grupos, con diseño probabilístico aleatorio simple y análisis de tendencia por variables predictoras, con aplicación de instrumento de recogida de datos realizado en una escuela situada en una de las áreas de mayor vulnerabilidad social de CABA.

De esta forma y con el objetivo específico de conocer los usos preferentes de las redes sociales, frecuencia y motivaciones de utilización en adolescentes en riesgo social en Buenos Aires (Argentina), se encuestó a 45 estudiantes (26 hombres), de entre 15 y 17 años ($M=15,84$; $DT=0,9$), de una escuela secundaria pública situada en una de las áreas periféricas con mayor grado de vulnerabilidad social. Se utilizó la escala "Motivos de uso de la red social" (Colás-Bravo, González-Ramírez y de Pablos-Pons, 2013), a la que se sumaron dos preguntas para reunir información sobre el uso de alias (*nick names*) o avatares para identificarse en internet y el conocimiento del ciberacoso (*cyberbullying*). Los datos preliminares mostraron coincidencias con investigaciones internacionales realizadas en otros contextos sociales respecto a las motivaciones del uso habitual que la mayoría de los jóvenes hace de las redes sociales: una de tipo relacional y otra psicológica. Se observaron diferencias en cuanto a una mayor percepción de las potencialidades y expectativas de uso en los contextos más vulnerables en comparación con lo informado en investigaciones previas realizadas en otros contextos sociales. Se encontró una frecuencia de uso del 70% de alias (*nick names*) o avatares y un 76% de conocimiento del ciberacoso (*cyberbullying*). Estos resultados orientan sobre las líneas de trabajo asociadas a nuevas tecnologías digitales aplicadas a la educación, desde el paradigma que esgrime el psicoanálisis contemporáneo respecto de la potenciación del despliegue de los pro-

cesos de la subjetivación, la activación de procesos de simbolización y la complejización psíquica. Esto incluiría la observación de las modalidades de circulación del afecto, entendido como "derivado del movimiento en busca de forma" (Green, 1999) y de los procesos transicionales individuales que Winnicott (1971) refiere como una zona intermedia de la experiencia en la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior.

Esta constatación inicial, sumada al rastreo de los websites sobre acoso escolar más visitados en Argentina y Latinoamérica, sirvieron de plataforma robusta para introducir los beneficios del uso de entornos avatar 3D para detectar tempranamente, evitar conflictos entre compañeros de clase, y protocolizar el abordaje de la problemática de bullying escolar.

Ilustrado por la metáfora de una real FAENA española ("corrida de toros o faena taurina") y desarrollado en un contexto de avatar 3D, esta aplicación digital pretende ser descargada en cualquier dispositivo por instituciones, educadores, profesores, estudiantes y cualquier grupo social o ejecutivo con necesidad de mejorar sus interacciones y habilidades sociales relacionadas con la educación en resolución de conflictos (ERC). Desde el marco teórico del psicoanálisis contemporáneo la aplicación Faena® se apoya en el objetivo último de revelar nuevas formas creativas de atomización, identificación, reparación e instrucción en los principios básicos de la democracia global: libertad de expresión, igualdad de oportunidades y responsabilidades, los derechos individuales y electorales, justicia y protección de los derechos de la minoría. De esta forma, la plataforma de este programa fue diseñada en tres fases de acuerdo a los objetivos específicos y los distintos niveles de gravedad en el conflicto. La Fase 1, tiene como objetivo proporcionar un mapa completo del grupo social áulico en términos de reciprocidad positiva o negativa para el trabajo de pares, liderazgo, alianzas, trabajo con preferencias entre compañeros así como la detección temprana de la discriminación oculta, el malestar grupal contra uno o más individuos y aquellos comportamientos no inclusivos. La Fase 2, presenta el programa principal para abordaje efectivo y creativo sobre el fenómeno de bullying introduciendo tres salas 3D e identidades avatar con diferentes objetivos pedagógicos (mapear, debatir y reparar) que se corresponden con los tres principios de la teoría de Inteligencia Emocional (exposición, discriminación y reparación) definida por los autores como:

La inteligencia emocional (IE) implica la capacidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; la capacidad de entender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997: ¿Qué es inteligencia emocional? p.10)

Finalmente, la Fase 3, comprende la construcción de recursos internos a partir del entrenamiento en habilidades sociales y la viralización de una cultura de hacer visible lo invisible, de hablar claro y de consensuar el

espacio online como único y privilegiado territorio para la protocolización de los conflictos entre pares mediado por las TICS.

Como resultado y cristalización de esta lectura empírica de la realidad y enmarcado en las nuevas teorías psicotecnológicas, B-Avatar Faena® se presenta como una aplicación digital que propone un dispositivo preventivo que, interviniendo actividades programáticas y formativas de las asignaturas asociadas a las Ciencias Sociales, permita estimular creativamente una práctica pedagógica que funcione 360 grados en la construcción de una escuela pacífica sobre el paradigma de la educación en resolución de conflictos, la promoción de valores inclusivos y los derechos y obligaciones que comprometen la nueva ciudadanía global.

Referencias bibliográficas

- Avances 2016 en Psicología Clínica y de la Salud* “Retos actuales de la Psicología Clínica y de la Salud” Octubre, 2016. Puerto Rico
- Giachhero, Silvana (2017): *Bullying & Mobbing*. Haciendo visible lo invisible. Grijalbo. Uruguay.
- Hodzic, S; Ripoll; P., Costa; H. and Zenasni, F (2016): “Are emotional intelligent students more resilient to stress? The moderating effect of emotional attention, clarity and repair.” *Behavioral Psychology*, Vol 24, N. 2, pp. 253-272. Veca Foundation. Granada, Spain.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp.3-34) New York, NY: Basic Books.
- UNICEF (2014): *Ocultos a plena luz*. Disponible en :<http://www.unicef.org/ecuador/ocultos-a-plena-luz.pdf>

Abstract: As a result and crystallization of an empirical reading of reality and framed in the new psychotechnological theories, B-Avatar Faena® is presented as a digital application that proposes a preventive device that, intervening programmatic and formative activities of the subjects associated with the Social Sciences, creatively stimulate a pedagogical practice that works 360 degrees in the construction of a “peaceful school” on the paradigm of education in conflict resolution, the promotion of inclusive values and the rights and obligations that commit the new global citizenship.

Keywords: bullying - harassment – technologies - information - communication - school violence

Resumo: Como resultado e cristalização de uma leitura empírica da realidade e enquadrado nas novas teorias psicotecnológicas, B-Avatar Lida® se apresenta como um aplicativo digital que propõe um dispositivo preventivo que, intervindo actividades programáticas e formativas das matérias associadas às Ciências Sociais, permita estimular criativamente uma prática pedagógica que funcione 360 graus na construção de uma escola pacífica sobre o paradigma da educação em resolução de conflitos, a promoção de valores inclusivos e os direitos e obrigações que comprometem a nova cidadania global.

Palavras Chave: intimidação - assédio - tecnologias - informação - comunicação - violência escolar

^(*) Mercedes Susana Paglilla. Psicóloga (UCUDAL), Magister en Educación con énfasis en TICS (FUNIBER, Barcelona). Especializaciones en Psicopedagogía Clínica (UBA). Cognitivismo Posracionalista (ICCAP). Políticas educativas (UTDT) Neurociencias (Universidad de Cervantes, España), Doctorado en Psicología (UP) y Doctorado en Educación (UNINI, Puerto Rico).

Sembrando Cultura

María Eugenia Perdomo Salgueiro ^(*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: Este proyecto surge en la ciudad de Santa Lucía, Departamento de Canelones, Uruguay, y nace de la necesidad de lograr que muchos de los adolescentes que se encontraban fuera del sistema de educación formal, por motivos diversos, vuelvan a tener un contacto con un tipo de educación no tradicional, con el fin de que al año siguiente se inscriban nuevamente en el sistema de educación formal.

Sembrando Cultura tiene la particularidad que se piensa y se lleva a cabo en conjunto con Policía Comunitaria, la cual cumplió un papel fundamental para que este proyecto funcionase todo el año.

Palabras clave: proyecto – empatizar – adolescentes – familia - educación formal

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 173]

Introducción

“La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Paulo Freire)

Muchas veces nuestros alumnos se sienten frustrados, ya sea porque no entienden la currícula escolar, la cual no se adapta a la diversidad de alumnos que hoy en día

tenemos, o por la cantidad de veces que repiten, producto de la poca motivación que encuentran en los centros de educación formal.

Desarrollo

Design Thinking

¿Qué es?

Es un método que afronta dificultades y retos de gestión y desarrollo de una empresa, impulsando un cambio en la forma de pensar y actuar, para esto pone su foco en la innovación de las personas, logrando así soluciones reales, pero sobre todo viables y activas.

Esta metodología cuenta con cinco pasos: Empatizar, definir el problema, idear posibles soluciones, prototipar modelos, evaluar y testear el modelo.

En cuanto a empatizar, la mejor fuente de información son las personas y lo que estas están experimentando, es por esto que nos entrevistamos con casi cien jóvenes que habían abandonado el sistema de educación formal, nuestro objetivo era conocer de primera mano sus intereses y el motivo que los llevó a dejar de estudiar, muchos de ellos nos decían que eran demasiadas materias y que no les interesaba, otros nos decían que no entendían nada de lo que hablaban los profesores, cuando les preguntamos si había alguna materia que les gustaba, la gran mayoría nos habló de los TOC, estas son asignaturas optativas, con modalidad de taller, donde el alumno tiene la primer parte del año un taller, ejemplo carpintería, y la segunda parte del año otro taller, ejemplo cocina, estas respuestas eran las que estábamos esperando para seguir con nuestro proyecto.

Definir el problema, después de haber conversado con los adolescentes (para los cuales estábamos intentando buscar una solución), nos enfrentábamos a un inconveniente mayor, o al menos nosotros pensábamos que era el más grande, muy equivocados estábamos, nos enfrentábamos a definir ¿Qué brindarles a estos jóvenes?, fue así que se nos ocurrió crear talleres de acuerdo al interés que presentaban la mayoría, pensamos en carpintería, cocina, jardinería, mecánica, albañilería, pintura de interior y exterior.

El proceso

Desde el 2015 uno de los temas de recurrente conversación con la policía comunitaria de mi localidad era la preocupación por la deserción de los alumnos, notábamos que cerca del 30 % de los jóvenes que se anotaban en primer año, en el mes de julio, después de las vacaciones no regresaban a clases, se lo llamaba y se visitaba el domicilio pero decían que no iban a volver porque tenían todas las materias bajas y que no entendían al profesor, la familia nos decía que preferían esperar a que tuvieran 15 años para poder ingresar en lo que se denomina FPB (formación profesional básica), esta modalidad, apuntaba a alumnos de más de 15 años que no estuvieran en el sistema de educación formal y que no habían podido terminar el ciclo básico, el alumno elige un taller de los que el centro educativo ofrece y cursa los tres años que equivalen al ciclo básico, de aprobarlo lo habilita a seguir cualquier bachillerato, a diferencia del ciclo básico común la modalidad FPB, tiene una carga

importante de taller y seis o siete materias más, todas relacionadas con el taller, ejemplo, si el alumno escoge el FPB de Deporte tiene casi 20 hs. de taller y además: Representación técnica (Dibujo), Inglés, Idioma Español, Matemática y tecnología del deporte, todas estas materias apuntadas a la orientación que el alumno escogió, por lo tanto en el idioma inglés se trabajará con deportistas famosos o con los nombres de los deportes y los implementos deportivos en inglés (entre otras cosas).

Lo otro que nos preocupaba era que un número (no muy alto, pero no de menor importancia para nosotros) de alumnos que egresaban de la escuela, no se iban a anotar en ningún ciclo básico a la espera de cumplir 15 años para poder ingresar en FPB.

Con estos datos y las entrevistas a los adolescentes y sus familias, fue que decidimos comenzar a elaborar en conjunto con la policía comunitaria un plan de acción, en lo que a la policía se refiere el objetivo era que estos jóvenes no estuviesen en la calle, de esta forma trabajaban en prevención y en lo que a mí se refiere, el objetivo era lograr entusiasmar a estos adolescentes para que al año siguiente volvieran a la educación formal, demostrarles que ellos eran capaces de estudiar lo que se propusieran.

Una vez que obtuvimos los datos nos reunimos con el fin de evaluar las posibilidades que teníamos, solicitamos entrevistas con diferentes autoridades, pero no tuvimos respuestas, consultamos algunos actores políticos, los cuales nos dijeron que el proyecto no era viable, por diferentes motivos: presupuesto, educación informal, lugar para dictar los cursos, etc. Lejos de desistir, decidimos pensar el proyecto con ayuda local, fue así que hablamos con diferentes profesores y profesionales, consiguiendo así los docentes de Carpintería, Cocina, Pintura de interior y exterior, Jardinería y Mecánica, luego se habló con referentes del SUNCA (Sindicato Único de la Construcción y Anexos), se hizo un convenio y ellos dictarían el taller de Construcción, contaríamos con profesor y materiales que el Sindicato de la Construcción nos brindaba. Pero aún nos seguía faltando el lugar para dictar los cursos, fue así que hablamos con la Directora de la UTU, y nos ofreció prestar el taller de cocina, la carpintería y el taller de mecánica con la condición que ajustemos nuestros horarios a los días y horas que ellos tenían libre estos salones, necesitábamos ahora un lugar para dictar el curso de construcción, en este caso el SUNCA nos solicitaba que el espacio debía ser modificado, por lo tanto necesitábamos conseguir algún lugar que se pudiese arreglar, fue así que decidimos ir a hablar con el cura párroco, y le planteamos nuestra necesidad y le solicitamos nos dejara arreglar una de las capillas, la misma se encontraba en un barrio carenciado de nuestra ciudad y los vecinos estaban preocupados porque de noche el predio se llenaba de gente que lo destrozaba, tanto es así que los médicos que atendían a la población de ese barrio ya no estaban concurrendo porque siempre encontraban cosas rotas. El cura accedió a prestarnos la capilla y nosotros nos comprometimos a mejorarla con los tres cursos restantes (construcción, jardinería y pintura de interior y exterior).

Uno de los objetivos principales de este proyecto era que los alumnos al año siguiente volviesen al sistema formal de educación, por lo tanto, necesitaban un mínimo apoyo en materias claves como con matemáticas e idioma español, para esto tuvimos una reunión con la asociación de maestras jubiladas y les planteamos el proyecto, ellas accedieron a formar parte del mismo.

Puesta en marcha

En febrero comenzamos las inscripciones, en las primeras dos semanas teníamos cincuenta alumnos inscritos y para fines de febrero ya teníamos noventa y ocho alumnos, noventa y ocho familias que apostaban a nuestro proyecto, ahora con la tranquilidad de tener lugares donde dictar los cursos y los alumnos inscriptos, solo nos restaba hacer el lanzamiento del proyecto para que la localidad toda esté enterada del mismo.

En marzo se hizo el tan deseado lanzamiento, estuvieron presentes autoridades locales, departamentales y nacionales, también la prensa, nuestro proyecto había tomado más difusión de la esperada, un dato que no es menor, y es que decidimos que Sembrando Cultura debía de tener madrina y padrino, el segundo fue para nosotros muy sencillo de decidir y de conseguir la aceptación, nuestro padrino sería Leonardo Pedrouzo, periodista de televisión abierta, oriundo de nuestra ciudad y con una experiencia de vida digna de ser contada ya que motiva para continuar, la madrina era un poco más complicada, habíamos recibido muchas negativas para la realización del proyecto, así que la madrina debía ser alguien que tuviese relación con la política, porque necesitábamos que entendieran que este proyecto era totalmente viable, fue así que se nos ocurrió llamar al secretario de María Auxiliadora Delgado de Vázquez, la mujer de nuestro actual Presidente, comentarle el proyecto y solicitarle que fuese la madrina del mismo, cabe destacar que María Auxiliadora es una mujer muy cálida que siempre está haciendo diferentes proyectos, uno de los más conocidos es el Programa Nacional de Salud Bucal, para nuestra sorpresa ella accedió a ser la madrina, por lo tanto el día del lanzamiento tanto Leonardo como María Auxiliadora fueron presentados como padrinos.

En abril comenzaron las clases y gracias al apoyo del municipio de nuestra ciudad, todos los alumnos recibieron útiles escolares, la comunidad comenzaba a involucrarse cada vez más, hasta el momento nuestros docentes trabajaban de forma honoraria porque no habíamos conseguido fondos para pagarles un sueldo y ellos sabían que no teníamos cómo hacerlo, ya que el apoyo que recibimos por parte de las autoridades nacionales era nulo, pero como dije anteriormente la comunidad santa lucense se comenzaba a involucrar y fue así que la cámara de comerciantes de la ciudad nos cita a una reunión, el fin de la misma colaborar en lo que nos hiciera falta, fue así que les planteamos que nuestros docentes no estaban cobrando ya que no teníamos fondos para hacerlos y a su vez les manifestamos que nos faltaba materia prima para los talleres de pinturería, jardinería, cocina y carpintería, los que hasta el momento funcionaban con dinero que nosotros aportábamos, ellos que-

daron en llamarnos para decirnos en qué podían colaborar. Para nuestra sorpresa habían decidido colaborar con toda la materia prima que se necesitase para los cursos durante todo el año, además una de las socias de la cámara empresarial colaboraría pagando uno de los sueldos de nuestros profesores, ahora más que nunca necesitábamos conseguir el sueldo de los otros docentes, fue así que pedimos reunión con el Director de Cultura del Gobierno de Canelones maestro Tabaré Costa, quien estaba al tanto del proyecto y había estado en el lanzamiento, le expresamos la necesidad de contar con fondos para ayudar a que nuestros profesores tuviesen un mínimo de ingreso, le pareció justo el planteo, pero obviamente necesitaba analizar con qué fondos contaba para ayudarnos, a los dos días nos llama para reunirnos e informarnos que la Dirección de Cultura y el Municipio de Santa Lucía en conjunto nos ayudarían con los sueldos de nuestros profesores.

Balance y Cierre

“Reunirse es un comienzo, permanecer juntos es un progreso, trabajar juntos es un éxito” (Henry Ford)

Cuando comenzamos con este proyecto, tanto los compañeros de policía comunitaria como yo, no teníamos idea que iba a tomar la magnitud que tomó, sabíamos que había muchos adolescentes que no estaban anotados en ningún centro educativo, lo que no sabíamos era si nuestra propuesta les iba a interesar, fueron pasando los meses y algunos alumnos dejaron por el camino, terminamos el año con noventa de los noventa y ocho alumnos que se habían inscripto, pero finalizamos con la satisfacción de que más de la mitad de esos adolescentes querían volver al sistema educativo formal, la base de nuestro proyecto fue la constancia, la perseverancia y las ganas de alcanzar siempre la meta que nos habíamos propuesto. Hubo como siempre los hay, obstáculos en el camino, pero lejos de bajar los brazos y dejar todo, seguimos intentando, logramos conseguir los talleres, los profesores, los salones y los materiales para trabajar, porque en este proyecto lo más importante eran los alumnos.

Referencias bibliográficas

- J. José Isazá *“Qué es el Design Thinking”*, mayo 26, 2016. Recuperado de <http://bienpensado.com/ques-es-el-design-thinking/>
- Lic: Emilio Marenales, *“Educación Formal, no formal e informal”* Ed Aula 1996
- Lic: Rocío Belén Martín, *“Contextos de Aprendizajes formales, no formales e informales”*
- M. Vianna; Y. Vianna; I. Adler; B. Lucena; B. Russo *“Design Thinking innovación en los negocios”* Río de Janeiro 2016, 1° Edición.
- UREPs, *Unidad regional de educación permanente. (2014-2015) Una mirada sobre proyectos para docentes y estudiantes del CETP.* www.utu.edu.uy

Abstract: This project arises in the city of Santa Lucia, Department of Canelones, Uruguay, and arises from the need to

get many of the adolescents who were outside the formal education system, for various reasons, to have a contact with a type of non-traditional education, so that the following year they enroll again in the formal education system.

Sowing Culture has the particularity that is thought and carried out in conjunction with Community Police, which played a key role in making this project work all year.

Keywords: project – empathize – adolescents – family - formal education

Resumo: Este projecto surge na cidade de Santa Luzia, Departamento de Canelones, Uruguai, e nasce da necessidade de conseguir que muitos dos adolescentes que se encontravam fora do

sistema de educação formal, por motivos diversos, voltem a ter um contacto com um tipo de educação não tradicional, com o fim de que ao ano seguinte se inscrevam novamente no sistema de educação formal.

Semeando Cultura tem a particularidade que se pensa e se leva a cabo em conjunto com Polícia Comunitária, a qual cumpriu um papel fundamental para que este projecto funcionasse todo o ano.

Palavras Chave: projeto - empatia - adolescentes - família - educação formal

(¹) **María Eugenia Perdomo Salgueiro:** Docente de Historia y Economía. Estudiante de Licenciatura de Historia en UDELAR (Universidad de la República)

Experiencias de la práctica docente: Las Primeras Prácticas Docentes en la escuela rural

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Pérez Cristina (¹), Baigorria Hugo Rolando (²),
De la Torre Yanina Belén (³) y Pérez Dib Carina (⁴)

Resumen: El presente escrito surge del campo de las prácticas docentes, donde se les propone a los estudiantes de los espacios curriculares de Práctica de la Enseñanza correspondiente a tercer año de los Profesorados de Educación Primaria, de Educación Secundaria en Historia, Geografía, Lengua y Literatura: la realización de un primer proyecto de intervención en una escuela rural de la provincia de San Luis. Los ejes a trabajar en esta experiencia analizan algunas consideraciones acerca de la vocación y su incidencia en la construcción del rol, tomando como referencia los nuevos paradigmas que dan cuenta de un modelo de docente diferenciado de los modelos tradicionales y los interrogantes de cada uno sobre la vocación de ser docente.

Palabras clave: reflexión – práctica - contextos – ruralidad – dispositivos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 178]

I - Breve contextualización:

Este proyecto de trabajo fue llevado adelante en el mes de octubre del año 2016.

La escuela seleccionada, fue en función de su modo de organización, ya que es rural plurigrado, por lo que permitirá que los alumnos puedan conocer otras formas de agrupamientos de los que ven en las escuelas urbanas. Para el caso del nivel primario en esta escuela los agrupamientos estaban conformados por: 1° y 2° un agrupamiento; 3° y 4° otro agrupamiento y 5° y 6° el último agrupamiento. Con un promedio de 22 alumnos por agrupamientos.

Para el caso del nivel secundario los agrupamientos estaban conformados por: el ciclo básico una agrupamiento con modalidad rural y el ciclo orientado con modalidad digital con un promedio de 17 alumnos por agrupamiento

Para esta experiencia se trabajó de manera articulada entre los profesores de Práctica de la Enseñanza y los pro-

fesores disciplinares de Lengua y literatura, de Historia y Geografía. La forma de trabajo fue, el asesoramiento a los practicantes en la secuencia de contenidos y los profesores de práctica en las planificaciones de clase.

Para el caso del nivel primario, en el primer ciclo se planificaron talleres de lectura con autores y leyendas puntanas. Para el nivel secundario clases en parejas pedagógicas, los siguientes temas: patrimonio cultural de la provincia, fundación de San Luis, flora y fauna autóctona.

Los referentes teóricos que dan encuadre conceptual a este trabajo son, Elena Achilli y Cecilia Fierro acerca de la práctica docente, la obra “Cartas a quien Pretende Enseñar” de Paulo Freire (2002) para las narraciones (que se trabajan durante todo el año) y relaciones respecto de algunas tensiones en las primeras prácticas. Por otro lado Liliana Sanjurjo (2009) sobre las formas básicas de enseñar, Silvina Gvirtz y Palamidesi (2000) sobre planificación.

II - Las narrativas como dispositivo de formación

Se les propone a los alumnos que recuperen antes, durante y después de la experiencia en este trayecto de formación, a través, de una producción escrita. La misma pensada como un modelo de escritura libre, es decir no acotado a reglas de informe de residencia, monografía, memoria profesional u otro texto académico, sino que cada uno va escribiendo reflexiones en su cuaderno –bitácora durante el año. Solo se dan algunas recomendaciones acerca de los ejes sobre los cuales escribir como son: proyección del rol docente, importancia de la planificación, reconstrucción y reflexión de clases.

Este cuaderno-bitácora constituye la etapa inicial de las narrativas pedagógicas, que nutren a una segunda instancia de producción de conocimientos plasmado en los Informes finales de prácticas de los alumnos. La experiencia vivida en relación a la educación y la ruralidad tendrá una parte importante y destacada en esta etapa de las prácticas que los alumnos han vivido de forma muy intensa.

La intención es que los alumnos practicantes organicen lo que han ido construyendo a lo largo de su experiencia, dado que en el cuaderno, la información y producción –como todo trabajo de campo- no está organizada ni tiene un orden, lo que permitirá dar cuenta a construcciones pedagógicas que proyecten un perfil de docente a la luz de relaciones entre teorías y prácticas. También la “reconstrucción” y “reescritura” permitirá un proceso de abstracción que, se cree, enriquecerá la narrativa devenida en un solo cuerpo de relato.

En este sentido se pretende que cada uno produzca una forma de documentación pedagógica que dé cuenta de reconstrucciones y análisis comunicables y significativos, de los procesos que se generan en las escuelas y en las aulas, descubriendo modos de operar de las distintas visiones y significaciones de los saberes adquiridos durante la formación.

Se busca producir rupturas epistemológicas a partir de un pensamiento crítico que oriente la escritura, encontrando incidentes que abran ventanas para el análisis. Se trata de proponer la reflexión de la práctica a través de la escritura, para que permita un mejor abordaje, volviendo sobre los mismos pasos sobre la propia escritura para reorientar, transformar o modificar la propia práctica.

III.I - Conceptualizando la práctica educativa y el micro espacio del aula.

La práctica educativa puede ser definida como un conjunto de acciones, operaciones, mediaciones, saberes, creencias y poderes, que se desarrollan en el seno del aula con una intencionalidad definida, práctica que está atravesada por un sinfín de condicionantes y dimensiones que dan forma al hecho educativo. Achilli (Achilli, 2000) describe la Práctica Docente como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones históricas-sociales e institucionales de existencia y que poseen una significación tanto personal como social.

También se entiende a la práctica docente como una praxis social que implica una relación entre teoría y práctica, donde las mismas se construyen y se reconstruyen

en una relación dialéctica a la manera de *feedback*. La reflexión debería tener dos bifurcaciones: una en torno al conocimiento y la otra sobre la práctica misma.

El ser docente, según Cullen (2012), comienza en la formación cuando se problematiza la relación teoría y práctica, es decir incorporar estas tensiones que nos constituyen como agentes con subjetividades éticas-políticas.

En este sentido, analizar críticamente los modelos de formación docente permitirá divisar una perspectiva que surta a la formación actual de calidad y más acabada, arribando a una formación de docentes con más herramientas habilitantes para un desempeño que dé cuenta de lo particular áulico y general histórico social. La práctica compleja, contextualizada, intencional supone la confluencia de varios canales cargados de teorías, visiones propias, aprendizaje y enseñanzas, culturas y prácticas institucionales y sociales que cobra vida cuando son puestas en escena en el aula. Las prácticas representan un espacio de transición entre la formación y la vida profesional/laboral. Distintas modalidades pedagógicas cobran sentido durante la formación inicial en general y en los espacios de práctica en particular. El nuevo plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria (INFD, 2014) otorga más carga horaria a los espacios de la práctica, pasando de 64 horas a 96 horas en la Práctica I y II y 120 horas en Práctica de la Enseñanza (3º año), y 168 horas en la residencia pedagógica. Esto ha permitido incluir seminarios de escritura y reflexión en dichas cátedras, considerando a la narrativa como un gran pórtico para descubrir la práctica docente desde los albores de la trayectoria escolar de los futuros docentes.

III. I - Acerca de la práctica docente:

La práctica educativa puede ser definida como un conjunto de acciones, operaciones, mediaciones, saberes, creencias y poderes, que se desarrollan en el seno del aula con una intencionalidad definida, práctica que está atravesada por un sinfín de condicionantes y dimensiones que dan forma al hecho educativo. A lo largo de su formación los docentes construyen saberes profesionales cimentados en conocimientos disciplinares, conocimientos pedagógicos, a través de la experiencia y es en el espacio áulico donde se ponen en juego estos saberes adquiridos durante su trayectoria.

Achilli (2000) describe la Práctica Docente como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones históricas-sociales e institucionales de existencia y que poseen una significación tanto personal como social.

Es decir que para comprender, desde la complejidad, lo que ocurre en el aula es necesario tener en cuenta el contexto histórico y político, y además los valores que se ponen en juego donde el docente se compromete desde lo ideológico y lo moral en un encuentro con otro, teniendo el conocimiento como el nexo que completa la comunicación áulica.

También se entiende a la práctica docente como una praxis social que implica una relación entre teoría y práctica donde las mismas se construyen y se reconstruyen

en una relación dialéctica a la manera de *feedback*. Vale aclarar que los sujetos que se implican en esta praxis también se van redefiniendo en este hacer y ser docente del nivel primario.

III.II - El aula: micro espacio entre alumnos y docentes

El aula es una realidad micro atravesada por dimensiones institucionales, sociales, etc. configura un mundo propio, que da vida a las más variadas relaciones, teniendo el saber a enseñar como el sostén para la articulación de la diversidad que hoy cobija la escuela.

La única manera de comprender y penetrar en dichas complejidades es, desde el contacto directo con la realidad áulica e institucional, como también la guía y reflexión sobre lo que allí ocurre. Se propone este proyecto de acompañamiento en el proceso de inserción en las escuelas de estudiantes de profesorado, ayudándolos a fortalecer y enriquecer su vocación docente, incentivándolos a que las primeras experiencias de enseñanza sean buenas experiencias, disminuyendo los miedos e inseguridades que afloran cuando les toca hacer sus primeras prácticas profesionales de acuerdo a lo que establece el programa de estudios, otorgando la importancia de brindar experiencias tempranas, en contacto directo con la realidad laboral.

En esta Práctica Docente, se espera que los alumnos puedan disminuir los temores y ansiedades con una primera aproximación a la realidad educativa, asistiendo a las escuelas en el contexto urbano, como en el rural. Esta actividad se realiza todos los años y el formato va cambiando en función de la cantidad de alumnos, disponibilidad de transporte, buena predisposición de los equipos directivos de las escuelas etc. Además se intenta que cada año se concurra a escuelas distintas, para darle la oportunidad de enriquecer las propuestas a diferentes grupos de alumnos.

III - Pensando desde una Práctica Reflexiva:

Los aportes que el autor, Schön (1998), facilita acerca de la importancia de abordar el trabajo pedagógico desde una Práctica Reflexiva. Desde aquí se puede pensar en la necesidad de una actuación activa por parte de los docentes y del profesorado a la hora de diseñar y de valorar sus prácticas educativas:

Esta perspectiva del aprendizaje tiene en su base una visión de la enseñanza como un proceso de comunicación social activo y renovador...dicho proceso debe inscribirse...- en el ámbito de la interactividad-desarrollada por sus protagonistas, que deben considerar, de manera prioritaria, sus experiencias previas, sus potencialidades, y disponibilidades para asumir el cambio o la reforma... FUNIBER (1916). P 8-9.

A partir de que se puede considerar a una intervención educativa a favor de un comportamiento socialmente activo, positivo y transformador.

Además José Contreras Domingo sostiene que

(...) el saber que necesitamos para vivir y para vivirnos como docentes es aquel que está unido a

nosotros que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos incorporados. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive. Asimismo, considera que la formación del profesorado puede llegar a constituir una experiencia, ya que es algo que lo afecta y transforma (Contreras, 2010).

Pensar como sujetos en transformación y pensar en las prácticas como objeto de reflexión permitirá redefinir, interpelar el accionar en la escuela y además considerar lo educativo no como un hecho acabado, sino sujeto a constantes mutaciones producto de estar sumergido en el paradigma de las complejidades. Por ello Contreras Domingo concluye afirmando:

(...) lo que necesitamos en la formación docente son saberes que puedan servir como constituyentes de la experiencia, esto es, como mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrar, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla...

IV - El ser docente:

La literatura, sobre los modelos de docencia, es amplia y se ha intentado en ella describirla de diversas maneras, pero se acuerda con el modelo de *docente republicano* propuesto por F. Dubet y analizado por E. Tenti Fanfani, (2008). En el mismo se piensa en un docente comprometido con la educación para todos, conocimiento como derecho, el papel integrador de la escuela, la formación de la ciudadanía, la cultura común, un promotor y movilizador social, con compromiso social y político con los derechos universales, la justicia, la libertad, la integración social y la igualdad.

La nueva profesión docente requiere de un corpus de conocimiento que le permita lograr consentimiento en los alumnos para llegar todos, que sea él quien sepa de los supuestos que den cuenta de la reflexión y la acción; identificándolo como un intelectual reflexivo comprometido con su hacer cotidiano. La reflexión debería tener dos bifurcaciones: una en torno al conocimiento y la otra sobre la práctica misma.

El ser docente, según Carlos Cullen (Cullen, 2012), comienza en la formación cuando se problematiza la relación teoría y práctica, es decir incorporar estas tensiones que nos constituyen como agentes con subjetividades éticas-políticas. Y esto solo se logra desnaturalizando sentidos del mundo magisterial, abriendo otros mundos posibles frente a lo dado, ya que el orden del discurso que generan las prácticas puede criticarse.

En función del sentido que se le quiere dar a las narrativas desde este trabajo, es que se puede comenzar a crear el hábito de la reflexión, desde la formación, intentando desnaturalizar lo que aparece como dado en las prácticas, a través de la escritura.

Los escenarios donde se dan las prácticas educativas actuales aparecen como cambiantes, imprevisibles, ante estos, según este pensador, es necesario comprender lo

que acontece mediante el pensamiento crítico, es decir develar los discursos que sostienen determinadas prácticas, rutinas y acciones que se dan en un contexto. Este dilema se resolvería interpretando las narrativas, producto de acciones áulicas en instituciones educativas.

VI - Conclusiones en torno a la Formación docente inicial.

El presente reclama con urgencia retos como la equidad, la inclusión y calidad en la formación, que remiten revisar la tradición, analizar quiebres y continuidades que no son capital exclusivo de la formación docente sino de todo el sistema educativo en Argentina. Estos análisis se deben realizar desde lo cultural e históricamente situada donde el paradigma de la complejidad ofrece una red conceptual, que no sirve de pretexto para sesgar categorías de análisis, sino para analizar en un contexto más abarcador las consecuencias del accionar docente en el marco institucional y áulico.

Analizar la enseñanza trasciende los niveles del sistema educativo aún cuando estos están bien diferenciados respecto de los objetivos, estrategias, contenidos y toda la singularidad que tienen, ya que remite a dimensiones más amplias para dar cuenta de marcos teóricos, propuestas de formación y experiencias que enriquecen la formación en la práctica.

En este sentido analizar críticamente los modelos de formación docente permitirá divisar una perspectiva que surta a la formación actual de calidad y más acabada, arribando una formación de docentes con más herramientas habilitantes para un desempeño que dé cuenta de lo particular áulico y general histórico social.

La formación docente actual requiere una visita guiada por modelos diferentes e la misma, análisis del currículum prescripto, la cultura escolar, teorías y políticas en la educación argentina para deconstruirlas, verificar su pertinencia, y el modo que fueron propuestas para modificarlas, mejorarlas, dejarlas de lado o más desafiante, superarlas.

La práctica compleja, contextualizada, intencional supone la confluencia de varios canales cargados de teorías, visiones propias, aprendizaje y enseñanzas, culturas y prácticas institucionales y sociales que cobra vida cuando son puestas en escena en el aula. Las prácticas representan un espacio de transición entre la formación y la vida profesional/laboral. Cargado de emociones, representaciones construidas que se modifican o reconstruyen, de reflexión, comparación con lo aprendido y cuestionado. Teniendo que salvar tensiones entre lo particular y lo colectivo, lo tradicional y lo innovador, teorías y prácticas, que muchas veces facilitan u obstruyen este trayecto de formación.

En los últimos años estos dilemas han sido tenidos en cuenta y es por eso que se plantean reformulaciones, innovaciones y nuevas propuestas desde los planes de estudios teniendo a la práctica como eje vertebrador en la formación actual. En ese sentido el paisaje formador en la práctica fue matizado por distintas propuestas pedagógicas orientadas a disminuir tensiones, angustias o ansiedades de los alumnos a la hora de realizar sus prácticas en las escuelas, intentando crear el hábito de

una práctica más reflexiva, para identificar aquello que produce esos miedos y desmitificar lo fantasmagórico que obstruye el desempeño de la lo planificado. Por otro lado algunas veces los alumnos expresan en el accionar del trayecto, los aspectos propios incorporados en el transcurso de su escolaridad en los distintos niveles, rutinas y tradiciones que impregnan la cultura de las escuelas y esto también debe ser puesto en discusión a través de la reflexión.

Distintas modalidades pedagógicas cobran sentido durante la formación inicial en general y en los espacios de práctica en particular. Modalidades que apuntan a otorgar prioridad que van más allá de la observación y prácticas innovadoras, sino a la formación desde la reflexión individual y compartida.

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena Libia (2008) *Investigación y Formación Docente*. Rosario. Laborde Editor
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica- narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid Edit. Alianza
- Connelly y Clandinin, (1995) *Relatos de Experiencia en Investigación educativa, en Larrosa y otros*. Déjame que te cuente. Ensayo sobre narrativa y educación. Barcelona. Laertes
- Contreras Domingo, J. (2010) *Ser y saber en la visión didáctica del profesorado: una visión personal*, ISSN 0213, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N°68. Agosto de 2010. Disponible en:http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127929800810.pdf
- Chapato, María Elsa; Errobidart, Analía, compiladoras (2011): *Historias, actores e instituciones*. Estudios sobre la práctica en tiempos de cambios y turbulencias. Bs As. Editorial Miño y Dávila.
- Delorenzi, Olga. *Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción? Voces de ed. Sup.* D G E Provincia de Buenos Aires
- Diker, G; Terigi, F (1997) *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Bs As. Paidós
- Domeniconi, A. R. y Auderut C. (2009) "La Narrativa como posibilidad para una reconstrucción de la memoria social del magisterio en San Luis" VI *Encuentro Interdisciplinario de las Ciencias Sociales y Humanas de la UNC*. ISBN 978-950-33-0769-
- Fernández, Marisa; Ramírez, Paula, "Los relatos de experiencias escolares en la formación docente" en *Revista Iberoamericana de Educación*, documento digital.
- Huberman, Michael (1998), "Trabajando con narrativas biográficas", en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la eza., el aje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Larrosa, Jorge (1996), *La experiencia de la lectura, Capítulo V* "Los nuevos conceptos de la experiencia y la razón". LAERTES Segunda Edición, Buenos Aires

- Litwin, Edith (2008): *El Oficio de Enseñar*. Condiciones y Contextos. Bs As. Paidós.
- Mansione, Isabel (2004) *Las tensiones entre la formación y la práctica docente*. La experiencia emocional del docente. Rosario. HomoSapiens
- Moliari, A. (2012) (compiladora) "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador" c1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. E-Book. -
- Morzán, Alejandra (2007): *Saberes y Sabores de la Práctica Docente*. L. Paz. Chaco
- Porta, L; Álvarez Z; Sarasa, M. y Bazán S. (compiladores) 2009, "VI Jornadas sobre Formación de Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa" 1a ed. - Mar del Plata: Univ. Nacional de Mar del Plata. CD-ROM. -ISBN 978-987-544-296-2
- Sanjurjo, Liliana; coordinadora (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Cap. III y IV. Rosario. Homo Sapiens Ediciones
- Sardi Valeria (2013) *Relatos inesperados. La escritura en la formación docente en letras*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata.
- http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistemat1.pdf (Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica)
- <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89784/Documentac%20narrativa.pdf?sequence=1> (Documentación narrativa de experiencias)
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Suarez, D. H. (2007) Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Fascículo 2. *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Siglo XXII*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Abstract: This paper arises from the field of teaching practices, where students are proposed to the curricular spaces of Teaching Practice corresponding to the third year of the Teaching Staff of Primary Education, Secondary Education in History, Geography, Language and Literature: the realization of a first intervention project in a rural school in the province of San Luis. The axes to be worked in this experience analyze some considerations about the vocation and its incidence in the construction of the role, taking as reference the new paradigms that account for a model of teacher differentiated from the traditional models and the questions of each one about the vocation to be a teacher.

Keywords: reflection – practice – contexts - rurality – devices

Resumo: O presente escrito surge do campo das práticas docentes, onde se lhes propõe aos estudantes dos espaços curriculares de Prática do Ensino correspondente a terceiro ano dos Professorados de Educação Primária, de Educação Primária, de Educação Secundária em História, Geografia, Língua e Literatura: a realização de um primeiro projecto de intervenção numa escola rural da província de San Luis. Os eixos a trabalhar nesta experiência analisam algumas considerações a respeito da vocação e sua incidência na construção do papel, tomando como refere os novos paradigmas que dão conta de um modelo de docente diferenciado dos modelos tradicionais e os interrogantes da cada um sobre a vocação de ser docente.

Palavras Chave: reflexão - prática - contextos - ruralidade - dispositivos

(*) **Cristina Pérez**, Prof. En Ciencias de la Educación.

(**) **Hugo Rolando Baigorria**, Prof. En Ciencias de la Educación.

(***) **Yanina Belén De la Torre**, Prof. En Ciencias de la Educación.

(****) **Carina Pérez Dib**, Prof. En Ciencias de la Educación.

Storytelling: cómo aplicar algunas reglas básicas de la narrativa y lograr un buen spot sin dormir a nadie en el intento

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Jorge Alberto Pradella (*)

Resumen: El *storytelling* es una práctica que se ha hecho muy popular dentro de la disciplina de la comunicación publicitaria. Sin embargo, últimamente ha incurrido en algunas distracciones que provienen del olvido de los fundamentos básicos de la narración, actividad exclusivamente humana y que le aporta estructura. El siguiente trabajo explorará y seleccionará cuáles son las herramientas teóricas básicas del relato literario que pueden marcar la diferencia, a la hora de encarar la tarea de la creación de una pieza de *storytelling*. Se transitarán autores como Aristóteles, Fernando Domenech, Gerard Genette, Umberto Eco, Paul Ricœur, Roland Barthes, Irene Klein y Jorge Luis Borges, entre otros.

Palabras clave: relato – conflicto – héroe – autor - lector

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 185]

Introducción

Cuando una persona se dispone a ver una película, ya sea en el televisor, en un cine o en la computadora, firma un contrato según el cual aceptará, gustoso, el ser engañado. En palabras de Eliseo Verón, firma un contrato de lectura, según el cual suspenderá el juicio y aceptará elfos, vampiros, ciborgs o quemadores de libros si enfrenta géneros de lo maravilloso, terror, fantástico o distópico; y no aceptará ovnis, hombres voladores o hadas si eligió ver una película del género costumbrista, naturalista o dramático. Si bien los géneros y sus definiciones siguen en discusión, se acordarán provisionalmente los citados como para comenzar a transitar los temas de este trabajo.

Se decía que el espectador se deja engañar y esa afirmación -un tanto disruptiva- intenta dejar en claro que la persona se alía al director y al guionista para creer en lo que le presentarán y así disfrutar del espectáculo. Nada más desalentador que enfrentar una película totalmente consciente de que se trata justamente de una película. Claro, no alcanza con que el lector (se usará espectador, narratario, lector, receptor y otros indistintamente para referirse a esa persona que mira una película) ponga buena voluntad: la película debe “enganchar”, seducir, sumergir y, si es posible, hacer sufrir, reír, aterrizar y fantasear. ¿Cómo se logra esta alquimia? Gracias a las reglas más básicas de la narrativa o, si se quiere, el relato. Y el *storytelling* publicitario no puede -y no le conviene- escapar a estas reglas, porque son la garantía de que se pueda lograr un buen spot sin dormir a nadie en el intento. Y algo más: es fundamental que el producto se lleve todos los méritos de la fascinación que haya producido el spot. Esto hará que el espectador corra a contarles a sus conocidos acerca de la película. Así ha comenzado la otra parte esencial del *storytelling*: el boca a oído.

¿Por qué se narra?

Se narra, se relata desde antes de que el ser humano perfeccionara su facultad del lenguaje: las cavernas de Altamira son la prueba. Aquellos abuelos de la narración plasmaron escenas de caza porque pensaban que podía resultar interesante para otros el saber cómo se procuraban el alimento. Pintaron para ellos, es cierto, pero no hay duda de que entra en la escena -larvariamente- un actor que es imprescindible: el otro. Se narra porque se presupone un otro, se da por sentada la alteridad, el receptor. No es el lugar aquí para polemizar respecto de emisores, mensajes y receptores, pero nadie puede negar que el otro es lo que da razón a la existencia de la comunicación en sentido amplio y, en especial a la publicitaria. Sesudos análisis han complejizado al emisor, el mensaje y han desmitificado -además de complejizarlo también- a un receptor pasivo, inerte, que como una bolsa acepta todo lo que le tiran. Pero eso, como se

dijo, forma parte de otra discusión. Lo cierto es que la comunicación, la narración, el relato, es imposible sin un receptor. Y para volver a los pintores de Altamira, hay que decir que en esos maravillosos trabajos existe un relato y, todo relato, nace de la imperiosa necesidad que tiene el ser humano de ordenar la experiencia real o imaginada y darle sentido. Narrar se coloca entonces como una actividad placentera y apta para este fin y sin lugar a dudas, se transforma en medio de conocimiento. Pero, es necesario aclarar, que el relato se corresponde con la necesidad de transmitir hechos que transgredan lo ordinario, a lo habitual, a lo previsible de los hechos. Se siente la necesidad de narrar algo que produce una fisura en la rutina cotidiana. Y si el relato no se corresponde con algo ocurrido en la realidad, vale decir, si se relata una ficción, esta también debe revestir un carácter de extraordinaria. Contar que uno subió al colectivo y viajó hasta el trabajo no tiene demasiada gracia pero, si se relata que se pudo sentar, cuando invariablemente, cada día, se viaja apretado, vale la pena. Y como se puede ver, no hubo abducción extraterrestre o ninguna aventura: simplemente se quebró la rutina. Lo que ocurre es que esta ruptura de lo ordinario involucra al sujeto de forma diferente y eso lo impulsa a organizar una historia, ya que en el mismo acto de narrar, se le impone un determinado orden a esos hechos en busca de la creación de sentido. Es una rememoración de un hecho que, por su capacidad de impulsar un relato, obviamente se encuentra lejos de que se lo quiera perder de la memoria. Ese hecho no tiene necesariamente que ser real, puede ser una ficción, pero eso no invalida la pulsión producida que lleva a narrar.

Roland Barthes, en la introducción de *Análisis estructural del relato*, dice respecto del relato que:

[...] el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta [...] (Barthes, 1988: 7)

Relatar también es tratar de explicar. Y solo se trata de explicar aquello que no se entiende. El narrador busca en el narratario un auxilio para entender. Intenta compartir lo que lo angustia o maravilla. Claro, en el *storytelling* esto de la angustia hay que manejarlo con mucha habilidad. Ya se verá.

Sin embargo, estos hechos a narrar no poseen características particulares en sí mismos. No hay hechos trágicos o cómicos. Por el bagaje de conceptos que los seres humanos almacenan en sus mentes, los hechos adquieren su perfil y moldean un relato en particular. Es la heren-

cia cultural y literaria que el ser humano acumula la que produce el relato. ¿Y por qué se deslizó el término /literario/ en esta cuestión relacionada con lo filmico? Porque así como los artistas de Altamira son los padres de la narración, la literatura es la madre del cine. Y sus herramientas son por demás útiles. Y otra vez Roland Barthes viene a ampliar el horizonte del relato, de la narración, cuando afirma que es relato: “el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado [...], el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación”. (ibid)

Y como corolario de este párrafo, se trae una frase de Jorge Luis Borges porque abre un camino y vuelve a *el otro*, a ese que se ubica -en la línea del relato- enfrente del narrador: “[...] un lector: un hombre silencioso cuya atención conviene retener, cuyas previsiones hay que frustrar delicadamente, cuyas reacciones hay que gobernar y presentir, cuya amistad es necesaria, cuya complicidad es preciosa” (Borges, 2016: 332). Conviene retener “[...] cuyas previsiones hay que frustrar delicadamente [...]”. En el párrafo intitulado ¿Quién es el otro? se sabrá la razón.

El cuento, padre de todas las historias

Más arriba Barthes señalaba muy diferentes formatos de narración pero, en opinión de quien escribe estas líneas, el más conspicuo de todos ellos es el cuento. El cuento, en sus variadas formas y géneros ha servido al ser humano como soporte de sus tradiciones, como vehículo de enseñanza y adoctrinamiento, como conservador de la moral y, por supuesto, como entretenimiento. El cuento requiere -al igual que un spot de *storytelling*- de síntesis y precisión, de la cantidad justa de palabras en cada párrafo y de una fuerte unidad de sentido. Se podría decir mucho del cuento, pero se rescata, en esencia, que lo rige una estructura canónica, que es básica y que también sirve para ordenar una extensísima novela. Este esquema canónico está compuesto por cuatro partes y se trata de una matriz superadora de las anteriores propuestas de tres componentes (presentación, desarrollo y desenlace), pero sin prescindir de ellas. Los formatos más modernos hablan de situación inicial, hecho que modifica la situación inicial, aparición y desarrollo del conflicto y, desenlace. Según estos componentes, existe una situación inicial de relativo equilibrio, a la cual se puede llamar, simpáticamente *había una vez*; luego aparece el hecho que modifica ese equilibrio, a lo que se puede denominar “hasta que”, momento en que se instala el conflicto y ocurre el desarrollo de la historia, el entonces, que terminará -mal o bien- en un desenlace o el inevitable y al final. *Los miserables* de Víctor Hugo o *La montaña mágica* de Thomas Mann pueden acomodarse dentro de esta estructura o en todo caso pueden incluir miles de estas estructuras. ¿Y para qué sirve conocer este esquema? Para poder formular alguna preguntas de mucha utilidad.

Preguntas para armar una caja de herramientas

Sócrates, es sabido, no afirmaba casi nada, más bien preguntaba y hacía que el interlocutor aprendiera (o cayera en la cuenta de su ignorancia) en el proceso de buscar

respuestas. Formular preguntas será el camino que elegirá este trabajo para seleccionar aquellos recursos propios del relato, de la narración literaria. Recursos que integrarán la caja de herramientas a la que se recurrirá, a la cual se revisará antes de arrancar con la creación de un spot de *storytelling*.

¿Quién es el otro?

Se amplían un poco las palabras de Borges de más arriba y se interpreta que por alguna razón hay que frustrar, con delicadeza, las previsiones del lector. Es necesario, de alguna manera, hacerle creer algo, llevarlo por un camino de entendimiento, para luego hacerlo desestimar dicha senda o, finalmente, crearle ciertas expectativas para que luego se quede con un palmo de narices. ¿Y esto en qué beneficia al relato y al que relata? Quien escribe estas líneas es escritor y la fortuna ha querido que gane algunos premios literarios en la Argentina y en el exterior. ¿Cuáles fueron esos relatos ganadores? Aquellos que en las lecturas previas, las de los amigos, suscitaban enojo, porque ese final no era el deseado, el esperado, porque contradecían toda previsión. Los relatos que más producen emoción, los que dejan marca son aquellos en los que el muchachito no sobrevive. ¿Crueldad? No, simplemente ocurre que el lector tiende a identificarse con el personaje sobre cuya espalda se sostiene la trama y, por supuesto, desea su éxito. Esto es así porque al protagonista se lo hace pasar, en palabras de Aristóteles por “[...] incidentes que excitan piedad y temor, mediante los cuales realizan la catarsis de tales emociones”. (Aristóteles, 2009: 34). Entonces el lector, que ve sufrir o triunfar al personaje con el que se ha identificado, pretende (porque siente que es él) que termine con su sufrimiento o que alcance la gloria. Y eso le hará creer que es una buena historia y, si se desea que sea mejor, en el último instante se dará un golpe de timón y el héroe no cumplirá con los deseos del lector. Las más grandes historias de la literatura de ficción han apelado a estas estrategias. Pero claro, no es una regla fija para todas las historias, sobre todo para las contenidas en un *storytelling* publicitario, en el cual, avatar más, peripecia menos, siempre habrá final feliz.

Pero este párrafo formula una pregunta: ¿quién es el otro? Menuda pregunta. La Filosofía todavía no ha llegado a responderla del todo y no es la ambición de este trabajo llegar a hacerlo. Sin embargo a nadie se le escapa que para la Publicidad, saber quién es el otro, aquel al que se le va a dirigir un mensaje, es una necesidad palmaria. Y cuánto más se lo pueda definir, mayor posibilidad de éxito tiene un mensaje. No obstante, es imposible circunscribir, anticipar, qué va a pasar con ese mensaje en su relación con el receptor. Eliseo Verón es claro cuando en Fragmentos de un tejido, afirma que “todo discurso bosqueja un campo de efectos de sentido y no un efecto y solo uno” (Verón, 2004: 171/172), por lo que se impone estudiar, para entender al otro y delimitar, en la medida de lo posible, ese campo de potenciales efectos, algunas herramientas. Herramientas que no tienen relación con la investigación de mercado -por cierto muy valorable y útil- sino con la previsión, con la puesta en juego de la intuición y la sensibilidad del oficio del escritor, esta vez al servicio de un producto

cinematográfico. Nada que no se haya hecho antes. Y, curiosamente, nada que tampoco deje de olvidarse.

Un escritor de ficción, en su trabajo, utiliza la imaginación, la cual tiene sus fuentes en una enciclopedia que viene nutrida de lo que vio, lo que sufrió, lo que gozó, leyó, las obras de teatro y películas que presenció, la música que escuchó, aquello que deploró y encomió. Y si bien nunca es totalmente consciente de los contenidos totales de su enciclopedia, menos lo es de la enciclopedia del gran y principal actor de su obra en ciernes: el lector, el otro. El primer personaje que el autor delinea es el lector. Lo imagina, lo dibuja en su mente, lo ve abrir el libro todavía no escrito, lo construye de la nada con su intuición.

Umberto Eco, en su *Lector in fabula*, propone algunos conceptos -como la multiplicidad de autores y lectores- que pueden ayudar a ilustrar este proceso. ¿Y cómo es eso de la multiplicidad de autores y lectores? Para comenzar, hay que volver sobre esa relación indivisible que forman el autor y el lector, la cual nunca se pondrá en controversia, pero son muchos los teóricos que postulan más de un autor (enunciador, emisor, locutor) y un lector (enunciario, receptor, alocutario) siempre todos ellos alejados del sujeto empírico, vale decir aquél que empuña la cámara y aquél que se sentará frente a la película.

Roland Barthes en su artículo *La muerte del autor* (puede leerse completo en <http://www.cubaliteraria.cu/revista/laetradelescriba/n51/articulo-4.html>) dice que “el autor entra en su propia muerte, comienza la escritura”, pero no se puede eludir la realidad palpable de un autor empírico, del autor en el mundo —el que escribe el guión, el que filma— y un lector empírico —el que ve la película— inscriptos en la más elemental estructura comunicacional, asumiendo los papeles de emisor y receptor. Umberto Eco, entre otros tantos, ya se lo ha dejado claro, instala no adánicamente, que el autor empírico poco tiene de protagonista en el texto, así como tampoco lo tiene el lector empírico (ya se lo dijo, pero vale la pena recordarlo: los términos texto o película, en este trabajo son intercambiables). Son ambos partícipes necesarios, pero en una instancia bastante elemental y física. En el caso del autor empírico, es el productor del texto/película objeto; texto que tiene una superficie verbal/visual incompleta, susceptible de ser actualizada. Vale decir, el texto es escrito para ponerlo, en soledad, frente a otra mirada, la del lector empírico, que asume un rol primordial, pero externo al texto. Como se decía, el texto está incompleto y respecto de ello, Eco afirma:

[...] no se refiere sólo a los objetos lingüísticos que hemos convenido en definir como textos, sino también a cualquier mensaje, incluidas las oraciones y los términos aislados. Una expresión sigue siendo un mero flatus vocis [expresión vacía] mientras no se la pone en correlación, por referencia a determinado código, con su contenido establecido por convención: en este sentido, el destinatario se postula siempre como el operador (no necesariamente empírico) capaz, por decirlo así, de abrir el diccionario a cada palabra que encuentra y de recurrir a una serie

de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la oración [...] (Eco, 1981:69)

Es para destacar y sobre todo porque se hace muy funcional para la prosecución del análisis, que Eco instale la cláusula *operador* (no necesariamente empírico) como una suerte de personaje que viene a abrir el diccionario para tratar de completar ese texto -en el caso que ocupa a este trabajo, el spot- de llenar vacíos, de tender puentes. En síntesis: de llevar a cabo la tarea de lector, de intérprete. Si la existencia de tal operador es real, entonces no pareciera desproporcionado pensar en una figura similar del lado de la producción, vale decir, del lado del autor. Si hay un operador que hará esfuerzos de relleno en el texto, es probable y deseable que el autor lo tome en cuenta y lo prevea. Esta previsión se verá materializada en una estrategia textual: es lo que Eco denomina lector modelo, presente únicamente en el texto, no en el dominio de lo empírico. Y como consecuencia casi obligada a esta estrategia textual que construye a un lector modelo, surge como contraparte otra estrategia que Eco define como: “[...] un estilo reconocible, que también puede ser un idiolecto textual o de corpus o de época histórica [...]” (Eco, 1981) aquel que depende de “[...] determinadas huellas textuales, pero también involucra al universo que está detrás del texto, detrás del destinatario y probablemente, también ante el texto y ante el proceso de cooperación [...]” (Eco, 1981). Es aquello que define como autor modelo: una construcción textual, un procedimiento, esta vez llevado a cabo por el lector empírico. En otras palabras: el autor empírico construye -en su texto, obra de teatro o spot de cine- un lector modelo y, el lector empírico hace lo propio con un autor modelo, también en el texto.

Otro autor, Paul Ricœur (2003), en el ensayo *La explicación y la comprensión, incluido en Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, señala: “[...] si un discurso se produce como un acontecimiento, se entiende como sentido. Aquí vemos cómo la comprensión mutua se apoya al participar de la misma esfera de sentido” (pág. 85). Esto quiere decir que tanto el autor modelo como el lector modelo deben compartir una esfera de sentido, un mismo esquema de lectura, una enciclopedia, un diccionario. Si bien quedó claro que el autor empírico poco tiene que ver con la interpretación, mucho lo tiene el autor modelo que el lector empírico construye al momento de enfrentar un texto. Así, si el autor modelo no ha tenido en cuenta los límites de interpretación de su lector modelo, se corre el riesgo de que la audacia de algún párrafo o escena naufraguen muy rápidamente, ya que “la interpretación es un caso particular de comprensión. Es la comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida” (Ricœur, 2003). Y si autores y lectores, que son la sal de lo producido, no comparten un universo discursivo, por lo menos en los rasgos pertinentes al discurso en juego, el acontecimiento que menciona Ricœur no pasará al estadio de sentido. Es por eso que se hace necesario llevar la indagación de los protagonistas un paso más allá. Eco establece una diferencia sustancial y clave entre dos

modelos de interpretación que, a su vez, alambicarán más al lector modelo y, dice a propósito de esto en *Los límites de la interpretación, que se deben distinguir dos tipos de interpretación*: una interpretación semántica o semiósica y otra crítica o semiótica, y las define de la siguiente manera:

La interpretación semántica o semiósica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado. La interpretación crítica o semiótica es, en cambio, aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales del texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas. (Eco, 2000: 36)

Vale decir, pareciera indicar que existen diferentes grados de penetración en el sentido de un texto (spot) y, por consiguiente, una diferente capacidad de transformar —si se sigue la terminología de Ricœur— al acontecimiento en sentido.

Sin ir más lejos, Eco entiende al lector modelo susceptible de ser separado en dos: uno ingenuo o semántico y otro crítico o semiótico. El primero produce una lectura denotativa, vale decir, encuentra unas líneas (imágenes) y les asigna un determinado significado. Ese lector es el que procede a una semantización, vale decir, lo que dice el texto es lo que él lee, no busca segundas lecturas ni espía entre líneas y muchas veces sufre una decepción cuando no se cumplen sus previsiones: si todo resulta diferente a su “traducción” del texto, se siente engañado o, en el mejor de los casos, decepcionado. El lector crítico buscará más allá. Incluso más allá de lecturas aberrantes o entre líneas. El lector crítico buscará una estrategia, un juego de espejos. Buscará con tozudez los mecanismos que han hecho que él leyera otras cosas en lugar de las que el texto parece entregar desde lo denotativo. Se maravillará con los giros dados a la historia, los cuales lo desorientan y lo llevan por caminos errados, pero su maravilla no es ingenua: él quiere descubrir dónde y cómo lo llevan los hilos de esas marionetas que reconoce en la historia. Él desea poner al descubierto, interpretar las intenciones presentes en ese texto y, Umberto Eco (2000) las denomina *intentio auctoris* (intención del autor), *intentio operis* (intención de la obra) e *intentio lectoris* (intención del lector). Según el mismo autor, la primera tiene que ver con los mecanismos generativos (esto es vital en *storytelling*), la segunda con la estrategia textual y la tercera con los deseos, habilidades y arbitrios del lector en relación con la obra.

Si se recurre otra vez a Ricœur, en el ensayo ya citado, queda claro su posición respecto de la intención del autor, ya que dice que:

[...] es desconocida para nosotros, a veces redundante, a veces inútil y otras, hasta perjudicial en lo que atañe a la interpretación del sentido verbal de su obra. Aun en los mejores casos, tiene que estudiarse a la luz del texto mismo. En conclusión, hay entonces un problema de interpretación no tanto a causa de la incomunicabilidad de la experiencia

psíquica del autor, sino por la misma naturaleza de la intención verbal del texto. El rebasamiento de la intención por el sentido significa, precisamente, que la comprensión se lleva a cabo en un espacio no psicológico y propiamente semántico que el texto ha forjado cortando los lazos que lo unían a la intención mental de su autor. (Ricœur, 2003: 87)

De esta manera, el número de protagonistas y sus esquemas operativos, es decir sus ámbitos de existencia, a la hora de la interpretación de la obra queda reducida a dos: el autor modelo, cuyo ámbito exclusivo de realidad se ubica en el texto (enajenado por completo del autor empírico) y el lector modelo, circunscripto al mismo universo textual. Ambos operarán en el marco de la *intentio operis*. Pero ¿cuál lector modelo? ¿El ingenuo/semántico o el crítico/semiótico? La respuesta es reveladora y para hallarla es necesario volver unos pasos atrás, al universo de lo empírico, pero no al dominio del autor, sino al del lector, debido a que será este lector empírico el que llevará a cabo una conjetura, la cual, según Eco se enfoca:

[...] sobre el tipo de lector modelo postulado por el texto. Lo que significa que el lector empírico es aquel que intenta conjeturas, no sobre las intenciones del autor empírico, sino sobre las del autor modelo. El autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo. (Eco, 2000: 41)

Y estas conjeturas bien pueden ser infinitas, pero el límite les será impuesto por el texto mismo, ya que según Eco: “las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobado algunas conjeturas aventuradas” (2000: 41). Postura que viene apoyada por lo que Ricœur expresa en el ensayo que se viene siguiendo:

[...] si es cierto que siempre hay más de una forma de interpretar un texto, no es cierto que todas las interpretaciones sean iguales. El texto presenta un campo limitado de explicaciones posibles [...]. Siempre es posible discutir a favor o en contra de una interpretación, confrontar interpretaciones [...] (Ricœur, 2003: 91)

Si esto es así, para el correcto funcionamiento del texto/spot, se hace necesario que las conjeturas a las cuales se conduzca al lector, sean fruto de una previsión textual, de una estrategia del autor modelo para que la coherencia textual no las desautorice. Es decir: no hay margen para arriesgar indicios que desvíen la interpretación por caminos sinuosos, pero tampoco es admisible dejar en evidencia el recurso. Si se hace esto se corre el riesgo de desactivar el contrato por el cual el lector se aviene a ignorar que en la narración exista un autor empírico, porque no se debe abusar de él, confirmado esto en lo que Eco (2000) proclama en *Los límites de la interpretación* cuando postula que es necesario demandar cierta flexibilidad por parte del lector, aún en los casos de

episodios verosímiles y creíbles; y no solo se le pide una enorme flexibilidad y una habilidad para la lectura superficial, sino que también ponga buena voluntad.

¿Y cuál si no el lector crítico despliega semejante buena voluntad? El lector ingenuo lee denotaciones, superficies, obviedades: se puede decir que lee en estado de placidez, dentro de su zona de confort. El lector crítico está dispuesto a una esgrima intelectual con el autor modelo, sabe de fintas y esquivas, no le es tan fácil al texto escamotearle sus secretos: lee/mira/consume gozosamente crispado.

Esta primera pregunta produce una primera herramienta: el lector modelo crítico.

¿Cómo se atrapa a un lector modelo crítico?

Si gracias al apartado anterior -un tanto extenso pero muy justificado- quedó en claro cuál es el lector que más interesa a la hora de construir dicha figura y cuánto se debe conocerlo, ahora se impone saber cómo se logra que ese personaje central adhiera al spot que tiene enfrente. Pero para ello se recurrirá a conceptos más sencillos, ya que ahondar en las cuestiones que se encararán extendería el trabajo en demasía.

Según la dramaturgia que deriva de la Antigua Grecia, sobre todo la aristotélica proveniente de la Poética, se definía al héroe como un personaje que se ubicaba entre dos grupos: por un lado el de los dioses y semidioses y, por otro el de los seres humanos. Esto significa que el héroe no compartía los poderes de los habitantes del Olimpo (inmortalidad, invulnerabilidad, fuerza extraordinaria, capacidades de volar o transformarse, etc.), pero tampoco se trataba de un mortal más, de un ser humano ordinario. Esto se traduce en que el héroe ocupa un lugar específico en la escala social del entramado cultural que lo contiene: no puede estar por debajo del promedio ni a la misma altura de los seres humanos pedestres, pero tampoco debe estar muy por encima, a la altura de un dios, ya que esto desactivaría la posibilidad de aspirar a parecerse a él, a la imitación y lo que más importa en este caso: la identificación. Es capital que el lector elija a un personaje y se identifique con él para que todo lo que éste sufra o goce, lo viva en carne propia. Claro que se impone una aclaración: el héroe no necesariamente calza capa, monta un brioso corcel y blande una espada, pero siempre trata de llevar a cabo acciones nobles: *en lo posible no miente*, no engaña, es valiente, no ataca por la espalda, perdona a los malos y demás etcéteras, pero lo que realmente lo hace un héroe perfecto es que sea imperfecto, vale decir ese “en lo posible” que se remarcó con cursiva. Esta paradoja cercana a la aporía no lo es tal y tiene relación con el concepto de hamartía, que según Fernando Domenech (2016) es:

[...] el error trágico que lleva al héroe a su perdición, y que no se puede identificar de ninguna forma con la culpa de raíz judeo-cristiana, ya que este error puede ser involuntario y, en cualquier caso, se comete siempre sin el conocimiento perfecto de las circunstancias de esta acción, a menudo por intentar evitar el error en el que se cae [...] (Domenech, 2016)

Este concepto de hamartía no es nuevo, ya que deriva de uno que Aristóteles (2009) articula en la Poética, cuando en el libro (o capítulo) XIII describe los tipos de personajes que debe desarrollar el poeta y dice que pueden ser o excelentes o perversos, pero asegura que hay uno intermedio: “[...] un hombre no virtuoso en extremo, ni justo, cuya desdicha se ha abatido sobre él, no por el vicio y la depravación, sino por algún error de juicio [...]” (58). Es casi un hombre común y es esa imperfección la que logra la identificación y por lo tanto, la inmersión del lector en la historia. La pieza de *storytelling* comienza a hacerse interesante para el espectador: ha encontrado a alguien a quien se puede parecer, un ideal alcanzable al cual aspirar. Y este personaje vive alguna aventura, claro está, ya se lo dijo, no necesariamente una en la que enfrenta dragones pero, puede tranquilamente ser una en la que un padre de familia queda viudo y pierde su trabajo. ¿Un héroe que trabaja y tiene hijos? En efecto. Un personaje que careciera de ataduras a la realidad, de angustias, de miedo, volara y no lo afectarían las balas no produciría la identificación, simplemente entretendería. En una película de Superman el espectador goza con sus hazañas; en una de Batman admira al hombre debajo del disfraz.

Habría mucho más para decir acerca del héroe, pero como se anticipó, extendería mucho más el texto, pero se puede decir que hay un héroe que reacciona ante una agresión; el héroe reformista, que piensa que el mundo puede ser mejor y, el revolucionario, que considera que el mundo como es no sirve y decide cambiarlo completo. Se podría también decir algo sucinto respecto del denominado camino del héroe, que supone el tránsito desde el mundo propio del héroe hacia un mundo desconocido, al cual ingresa para traer la solución al conflicto que lo ha movido y regresa cambiado de ese espacio y, acaso eso le puede producir el rechazo de su mundo de origen. Pero ¿qué mueve a un héroe? La denominada convocatoria, que es un llamado a la acción que no es negociable, que no puede esperar. Entonces el héroe no tiene más opción que levantarse y andar. Y lo más importante: deberá enfrentar dificultades y la más grave proviene de él, de su hamartía, su imperfección. Y esta lucha separa al héroe del personaje, ya que todos los héroes son personajes, pero no todos los personajes son héroes. Así que el héroe no puede evitar su lucha: si la supera, triunfará, si no, sucumbirá. De más está decir que en un *storytelling* publicitario, el héroe triunfa siempre. Segunda pregunta, segunda herramienta: el héroe.

¿Cómo se hace interesante a una historia?

Cuando dicha historia es motorizada por un conflicto. Un conflicto que puede existir entre dos personas, dos ciudades, dos planetas o simplemente uno que se desarrolle en el interior de un personaje. Lo importante es que el conflicto se presente, a priori, como imposible de resolver. El conflicto revela que existen dos fuerzas antagónicas enfrentadas y que en apariencias son equivalentes. Si una de las fuerzas se presentara como visiblemente más poderosa, no existe conflicto. Un joven que no puede decidirse entre comprar un auto rojo o azul, no enfrenta un conflicto, pero si ese mismo joven,

movido por su deseo de impresionar a una chica, decide pagar el auto con un cheque sin fondos, sí se encuentra ante un conflicto: uno moral. Si una mujer se enamora de su cuñado, está ante un conflicto. Si un padre de familia ha jurado a Dios no matar, pero si no mata no defiende a sus hijos, está ante un conflicto. Antes se dijo que podían presentarse conflictos entre ciudades o planetas y es cierto, pero siempre los que encarnan el conflicto, los que lo cargan sobre sus hombros son los personajes: héroes o no. El conflicto, ya se enunció, hace interesante a una historia porque produce intriga, el lector quiere saber cómo el héroe o personaje resolverá esa situación que parece no tener solución posible. Pero el conflicto no necesariamente tiene que tener relación con algo grave, triste o violento, sobre todo en una pieza de *storytelling* que siempre construye un *locus-moenus*: simplemente el conflicto tiene que despertar la curiosidad. Es necesario que el espectador teja cientos de hipótesis acerca de lo que vendrá, es necesario que en él se produzcan preguntas -entre otras muchas posibles- como: ¿y ahora cómo o qué va a hacer? ¿Y ahora que pasará? ¿Y cómo se sale de esto? ¿Nadie va a ayudarlo? ¿Llegará a tiempo? Es deseable producir cierta angustia, cierta incertidumbre que mantenga al espectador *clavado a la butaca*. Y el efecto final es que la solución sea, en lo posible, inesperada. Y en el *storytelling*, feliz, siempre feliz. Y relacionada con el producto. Tercera pregunta, tercera herramienta: el conflicto.

¿Cómo se resuelve el conflicto?

Toda historia tiene, excepto la Historia -aunque suene a verdad de Perogrullo- un obligado final. Parece sencillo, es terminar y ya está, pero aquellos que tienen como actividad la narrativa de ficción (el autor de este trabajo se incluye), saben que la buena resolución de una historia es casi tan importante como la narración misma. Existen varias clases de finales y no es este el espacio para desarrollarlos, pero en esencia, un final tiene que respetar los lineamientos básicos de la historia: si fue naturalista el final así lo será, no puede intervenir un acto de magia, pero eso es aceptable en un cuento del género maravilloso. Sin embargo, antes del final existe un episodio que a veces pasa totalmente desapercibido por los lectores/espectadores y es el que resuelve el conflicto, independientemente del final elegido: el clímax, anagnórisis o reconocimiento. En términos de Aristóteles: "El reconocimiento es, como la misma palabra indica un cambio de la ignorancia al conocimiento, y así lleva al amor o al odio en los personajes signados por la buena o la mala fortuna". (Aristóteles, 2009: 52).

¿Qué viene a significar esto? Que el personaje central se hace de un conocimiento que produce en la historia una suerte de bisagra, un golpe de timón del cual ya no puede volver. La historia ha cambiado de rumbo y jamás retomará el hilo anterior. El paradigma del clímax es la historia de *Edipo Rey*, de Sófocles, pero hay ejemplos varios en el cine moderno. Uno de ellos se da -por tomar un caso- en la película *Gladiator*, del año 2000, dirigida por Ridley Scott y basada en un guión de David Franzoni. Cuando Máximo (Russell Crowe), el héroe, luego de vencer en una terrible batalla en el Coliseo, es invitado por el emperador Cómodo (Joaquín Phoenix), a quitar-

se el yelmo, su identidad, hasta ese momento secreta, es revelada. Ninguno en la diégesis puede ignorar eso. Máximo que busca vengarse de Cómodo ahora se sabe descubierto. Cómodo reconoce a la única persona que puede acusarlo de la muerte de Marco Aurelio y no puede simplemente olvidar o hacer de cuenta que no vio nada. La historia, el relato no lo permitiría porque se ha producido la anagnórisis, el reconocimiento, el clímax. La resolución del conflicto ya se produjo. Para mal o para bien de algunos, luego vendrá el remate, todo caerá en plano inclinado hacia el final, que puede tener muchas versiones. Si el culpable paga o no su deuda; si el héroe toma o no venganza, es harina de otro costal. A su vez, es necesario en este punto aclarar una cuestión: el clímax no debe confundirse con el pico de tensión dramática, si bien en algunos casos puede coincidir, no son la misma entidad. El clímax puede sobrevenir en coincidencia con el pico de tensión dramática, producirlo o llegar después. Otro ejemplo del cine será ilustrativo. En *El silencio de los inocentes*, estrenada en 1991, dirigida por Jonathan Demme y basada en la novela homónima de Thomas Harris, la agente del FBI Clarice Starling (Jodie Foster), visita la casa de James Gumb (Ted Levine) acerca de quién todos los espectadores, pero no la protagonista, saben que es el asesino buscado. Starling toca el timbre y Gumb la hace pasar con histriónica cortesía, para facilitarle el dato de una persona. Mientras conversan, la agente Starling ve revolotear una mariposa, que se posa sobre un carretel de hilo y reconoce que es de la misma especie exótica que las encontradas en las gargantas de las víctimas: se ha producido la anagnórisis, el clímax, por eso ella prepara su arma. Luego hay una persecución y más adelante comienza a crecer la tensión dramática hasta alcanzar su pico y resolución, pero contar el final no viene a cuento. Como se puede ver, el clímax produce el pico de tensión dramática, pero no coincide con él. Otro dato importante es el momento de aparición del clímax en la narración: se produce, por lo general, en la segunda mitad de la historia y, dentro de esa zona, luego de haber pasado la mitad. Siempre se ubica cerca del final, pero nunca coincide con él. Cuarta pregunta, cuarta herramienta: el clímax o anagnórisis.

¿Cómo se crea un clima?

Esta pregunta tiene múltiples respuestas, pero para este trabajo se elegirá una: el tiempo del relato. ¿Y por qué el tiempo del relato? Porque manejar el tiempo habilita para subir al lector en un lento viaje en carreta o un vertiginoso vuelo de jet. Será lento para recordar, traer episodios que pueden producir nostalgia o felicidad; esas imágenes marcadas por el sepia o el blanco y negro que se hacen tan evocativas y movilizan las emociones. O excitarlo con una sucesión vertiginosa de tomas que cuenta un proceso muy largo pero vital. Sin embargo, manejar el tiempo no es una tarea sencilla, porque toda historia relata una transformación, y toda transformación es un proceso que discurre en un segmento de tiempo. Irene Klein, que en uno de los capítulos de *La narración*, refiere el pensamiento de Gerard Genette y dice que:

[...] nunca podemos contar todo, en todo relato se eliden hechos. En un relato escrito, la linealidad inevitable de la escritura [...] exige que el tiempo pluridimensional de los acontecimientos (así por ejemplo, dos hechos que ocurren al mismo tiempo deben ser narrados uno después del otro) se acomode y organice en ese sentido. (Klein, 2007: 44)

Así y siempre siguiendo a Gerard Genette en Klein, aparecen tres categorías de estudio: el orden temporal de la sucesión de hechos en la historia o diégesis y el orden pseudo-temporal de los hechos en el relato. La duración de estos hechos y la extensión que abarcan en el texto y también las relaciones de velocidad y frecuencia. Resulta tentador desarrollar todas las instancias, pero a los efectos de lo anticipado al principio del párrafo, se enfocará la atención en la cuestión de la velocidad. La velocidad del tiempo tiene relación con la cantidad de tiempo que el relato escrito o filmado le dispensa a la narración de un episodio de la vida real (o que imite a la vida real, vale decir un hecho de ficción). Es difícil de medir, ya que es difícil medir la duración o tiempo que lleva leer o ver el relato. Para lograrlo se debe tener en cuenta el tiempo de la historia y el tiempo que el relato le ofrece: se puede contar con lujo o exageración de detalle el encendido de un cigarrillo y transformarlo en un cuento, o bien, resumir en tres líneas o tres escenas siglos de historia. En el primer caso, el relato es lento y moroso e invita a la reflexión, a la intimidad; en el otro caso es vertiginoso, excitante y propone una suerte de aceleración. Aquí entonces se hace una equiparación de la velocidad con la duración del relato, en tanto que se establece una relación entre algo espacial (la longitud de un texto/película), y algo temporal de la historia, medible en días, meses o años. Es decir, analizar esta relación es comparar un período temporal de la historia con un espacio físico (la cantidad de líneas o páginas o escenas que el relato le otorga). Elegir la morosidad de un relato detallado y preciso, que congela un momento de la historia o resumir en tres minutos la historia de una familia producirá diferentes climas. La elección dependerá del tipo de producto o del tipo de emoción que se intente despertar en el espectador. Así, un relato de un hecho instalado en el pasado, una saga, probablemente se adapte más a una baja velocidad, a una sepia y a la intimidad; mientras que un episodio puntual en una vida, se materialice mejor en un relato más veloz. Nada es fijo: se puede resumir la historia de Napoleón en tres minutos, sin usar el sepia y se puede contar un recuerdo que trae alguien de 2017, en blanco y negro y hacerlo durar diez minutos.

Quinta y última pregunta, quinta herramienta: el tiempo del relato.

Conclusión: la caja de herramientas

Producir una pieza de *storytelling* de apenas tres minutos parece algo sencillo, pero requiere -si se busca un producto de calidad- de mucha preparación y de un equipo multidisciplinario realmente entrenado y coordinado. Sin embargo, todo comienza con una idea embrionaria, un boceto de ella y luego un guión, pero esto, que a su vez suena sencillo, no lo es y, con la idea de

aportar algunas herramientas elementales, se ha escrito todo lo anterior. Entonces, en ese maletín de primeros auxilios, en esa caja de herramientas deberá haber:

- 1.- Un lector/espectador modelo crítico muy bien delineado de manera de poder conocer sus expectativas, saber frustrarlas con delicadeza y ganar así su buena voluntad.
- 2.- Un héroe capaz de producir la identificación del espectador y que, además sepa transferir esa identificación al producto que protagoniza la pieza.
- 3.- Un conflicto canónico que suscite la intriga, que aparezca como imposible de solucionar, para que el lector/espectador se integre en la trama y arriesgue sus propias hipótesis de solución.
- 4.- Una resolución del conflicto creativa, creíble y contundente, para que las expectativas del lector/espectador, en relación con el género de la pieza, no se vean frustradas.
- 5.- Un clima que movilice la emoción, el cual, entre otras herramientas, puede lograrse manejando la velocidad del tiempo del relato.

Y finalmente, pero no por ello menos importante -y esto corre totalmente por cuenta y riesgo del autor de este trabajo-: que jamás el producto anuncie su presencia al inicio del spot, porque eso puede desactivar toda la magia.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (2009), *Poética*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura.
- Barthes, Roland (1988). *Análisis estructural del relato*. Puebla: Premia Editora.
- Borges, Jorge Luis (2016) *Borges en Sur*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Domenech, Fernando (2016). *Manual de dramaturgia*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Eco, Umberto (2000) *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen
- Lector in fabula*. (2013) Buenos Aires: Sudamericana
- Klein, Irene (2007) *La narración*. Buenos Aires: Eudeba
- Ricœur, Paul (2003) "La explicación y la comprensión" en *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Verón, Eliseo (2004) *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa

Abstract: Storytelling is a practice that has become very popular within the discipline of advertising communication. However, lately it has incurred some distractions that come from forgetting the basic foundations of the narrative, activity exclusively human and that provides structure. The following work will explore and select which are the basic theoretical tools of the literary story that can make a difference, when facing the task of creating a piece of storytelling. Authors like Aristotle, Fernando Domenech, Gerard Genette, Umberto Eco, Paul Ricœur, Roland Barthes, Irene Klein and Jorge Luis Borges, among others will be treated.

Keywords: story - conflict - hero - author - reader

Resumo: O storytelling é uma prática que se fez muito popular dentro da disciplina da comunicação publicitária. No entanto, ultimamente tem incorrido em algumas distrações que provêm do esquecimento dos fundamentos básicos da narração, atividade exclusivamente humana e que lhe contribui estrutura. O seguinte trabalho explorará e seleccionará quais são as ferramentas teóricas básicas do relato literário que podem marcar a diferença, à hora de encarar a tarefa da criação de uma peça de storytelling. Transitar-se-ão autores como Aristóteles, Fer-

nando Domenech, Gerard Genette, Umberto Eco, Paul Ricœur, Barthes, Irene Klein e Jorge Luis Borges, entre outros.

Palavras Chave: história - conflito - herói - autor - leitor

(*) **Jorge Alberto Pradella.** Licenciado en Publicidad. Profesor de la Universidad de Palermo de las asignaturas Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita.

Competencias docentes para procesos educativos con uso de las TIC. Aproximación a un perfil docente para la sociedad del conocimiento

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Marcos Requena (*)

Resumen: La conferencia propone un perfil basado en competencias del docente para la intervención positiva en procesos educativos universitarios dados en entornos virtuales. Integra propuestas provenientes de la literatura asociada con el pensamiento complejo, el enfoque sociocognitivo del aprendizaje, la formación docente para la era digital, las particularidades de la modalidad blended learning y la cultura digital, con resultados de investigaciones de campo. Particularmente, se centra en los resultados y derivados teóricos del análisis de la experiencia de un programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico. Se muestra cómo cada competencia docente integra aspectos cognitivos (conocimientos y habilidades) con aspectos actitudinales y éticos. Asimismo, muestra cómo estas competencias responden a las exigencias que la sociedad de conocimiento le hace actualmente a la educación, y a las potencialidades educacionales que muestran tener los entornos abiertos por las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Palabras clave: perfil docente - competencias docentes - educación virtual - sociedad de conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 197]

Introducción

Los cambios educacionales requeridos por la sociedad del conocimiento, entre los que se encuentra la acelerada incursión de las TIC en los espacios educacionales, solo pueden llevarse a cabo si los programas de formación de educadores experimentan una reorientación encaminada a desarrollar en estos una serie de competencias asociadas con la planificación y conducción de la experiencia de aprendizaje como proyecto de vida; el manejo profundo e integrado de los contenidos; el abordaje de distintas modalidades comunicacionales; el manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la organización versátil de los espacios de aprendizaje (Aguerrondo, 2001; Tobón, 2004; Zabalza, 2006).

Es sostenido que la requerida reorientación de los programas de formación docente debe contemplar la integración de las siguientes cinco condiciones: a) énfasis en el diálogo permanente entre teoría y práctica; b) asunción de la transversalidad; c) implementación de modos colaborativos de aprendizaje; d) uso de las Tec-

nologías de la Información y Comunicación (TIC) para crear comunidades virtuales de aprendizaje; e) asunción, de parte de docentes mediadores y docentes en formación, de nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguaded y Cabero, 2002; Gimeno y Pérez, 2002; Silvio, 2000; Valenzuela, 2010).

Lo anterior, lleva a interrogarse acerca de las competencias docentes que responden a las exigencias de la sociedad del conocimiento y que pueden ser desarrolladas mediante programas de formación inicial y complementaria. La presente ponencia ofrece una propuesta de perfil del docente para la era digital, con base en la integración de fuentes literarias y los resultados de dos investigaciones analíticas hechas por el autor sobre un programa de formación docente de modalidad mixta.

A continuación se presenta, primeramente, un conjunto de referentes literarios pertinentes al tema; posteriormente, y muy brevemente, se describen las dos investigaciones analíticas referidas; finalmente, se definen y describen las competencias que constituyen en perfil que se propone.

Referentes teóricos para una aproximación al perfil del docente requerido en la sociedad del conocimiento

El enfoque epistemológico

De acuerdo con Luhmann (1998), Maturana (2009), Morín (1994) y Senge (2005), la realidad o toda parcela que arbitrariamente se aísla en la misma, se comporta –en los entornos sociales– como un sistema abierto, esto es, como un conjunto de factores que interactúan entre sí y con factores externos, de tal manera que de tales interacciones depende la emergencia de los elementos constitutivos de aquella, así como sus modos de ser y de devenir. Altamente relacionada con esta concepción de la realidad se encuentra la correspondiente al conocimiento como una construcción social (Gallego, 1991; Ríos, 1999), con dos emergentes características en la era digital: la perentoriedad y la saturación (Silvio, 2000; Buendía & Martínez, 2007). Este comportamiento sistémico de las realidades sociales se acentúa y hace visible gracias a la globalización: cualquier fenómeno y acontecimiento dado en cualquier parte del planeta tiene, gracias a la inmediata transmisión informativa a través de las TIC, pronta repercusión en fenómenos y acontecimientos en gran parte del globo; asimismo, gracias también a las TIC, está siendo acelerada la velocidad de sustitución de saberes por otros emergentes y, concomitantemente, se está haciendo inconmesurable el volumen informativo al que se puede acceder en cualquier momento y ámbito.

Teorías de Aprendizaje

El enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1979, 1993) tiene dos tesis centrales sobre los procesos del desarrollo y del aprendizaje humano: a) son mediados socialmente, b) se mantienen en permanente interrelación. El concepto de mediación social tiene un lugar central en los trabajos de Vygotsky. Uno de los temas centrales de sus estudios estuvo referido a las funciones psicológicas superiores, de las cuales sostuvo que su desarrollo en el individuo es necesariamente precedido por su manifestación en el contexto social. A esta condición, Lev Vygotsky la llamó ley fundamental (o genética general) del desarrollo cultural (Vygotsky, 1979). Por su parte, el enfoque cognitivo ha sostenido que el aprendizaje significativo tiene dos grandes ventajas en relación con el aprendizaje memorístico: a) es un aprendizaje generativo; b) es un aprendizaje duradero. (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983; Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Pozo & Monereo, 1997). Más recientemente, en afinidad a los planteamientos de los enfoques cognitivistas y socioculturales del aprendizaje, surge un enfoque que hace énfasis en la necesidad de promover en los alumnos las estrategias cognitivas y metacognitivas que los capacita para el aprendizaje autónomo y permanente. Tal enfoque es denominado aprendizaje estratégico (Pozo & Monereo, 1999; Pozo, Monereo & Castelló, 2001), teniendo como tópico central de atención la autorregulación del aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman, 1989, 1995).

La evaluación Dinámica

El enfoque de la evaluación dinámica establece que la evaluación –para reportar ganancias de aprendizaje– debe tener tres características: a) hacer énfasis en los procesos intervinientes en el aprendizaje logrado por el evaluado; b) ofrecer al evaluado retroalimentación sobre la calidad de su actuación; c) la relación evaluador-evaluado es bidireccional (Flórez, 1999; Sternberg & Grigorenko, 2002).

Particularidades de los Entornos Digitales de Aprendizaje

De acuerdo con Area & Adell (2009), todo entorno digital de aprendizaje tiene cuatro dimensiones pedagógicas que deben ser consideradas en el diseño, gestión y evaluación de experiencias educativas. Las mismas son:

- Dimensión informativa: recursos y materiales de estudio: textos, animaciones, enlaces, videoclips, presentaciones, etcétera.
- Dimensión práctica/experiencial: actividades y experiencias de aprendizaje realizadas de manera individual o colectiva.
- Dimensión comunicativa: interacción estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-docente.
- Dimensión tutorial/evaluativa: seguimiento y valoración del aprendizaje por el profesor.

Estas cuatro dimensiones pedagógicas corresponden en parte con lo que García-Loreto (2012) considera los “cuatro componentes esenciales de todo programa a distancia: docencia (institución), aprendizaje (alumnos), materiales (contenidos) y comunicación (vías y canales)” (p. 54). A estos componentes, el autor agrega otro, relativo a la diversidad de interacciones que puede existir entre los anteriores: el *diálogo didáctico mediado* entre los actores educativos.

La integración de las cuatro dimensiones señaladas hace que los entornos digitales posean un conjunto de características que los distinguen de los entornos presenciales en los que naturalmente se desarrollaban los procesos educativos antes de la incursión de las TIC y que progresivamente están cediendo lugar a aquellos. Aunque los cambios en los entornos TIC son acelerados, hay algunas características que les son básicas o comunes. Desde temprano en su incorporación al hecho educativo, se les reconoce a los entornos digitales cuatro características fundamentales que impactan los procesos de aprendizaje:

a) Independencia espacio-temporal: están absolutamente desapegados de las dimensiones del espacio y el tiempo: a un entorno digital se le accede en cualquier momento desde cualquier parte del planeta, con los únicos requerimientos de un aparato conectado a Internet; en él se construyen objetos y realidades inmateriales y hay cabida simultánea para un indeterminado número de usuarios. Hernández (2008) describe esta independencia espacio temporal de los entornos TIC con los términos inmaterial e inmediatesta.

b) Multifuncionalidad: no son solamente un medio o espacio; los entornos digitales son a la vez recursos, instrumentos con los que los usuarios construyen conocimientos, nuevas realidades y su propia subjetividad (Hernández, 2008).

c) Multimedia: integran distintos formatos en la presentación y manejo de la información: icónico, simbólico, auditivo, visual, estático, dinámico (Carrasco & Baldvieso, 2014; Ko & Gautam, 2010; Matusiak, 2013).

d) Interactividad: permiten a los usuarios un manejo versátil de la información, al poder realizarle a ésta variadas modificaciones de forma y fondo (Anderson & Hatakka, 2010; Caballero, 2009).

Tal como señalan Caballero (2009) y Carrasco & Baldvieso (2014), las características descritas anteriormente de los entornos digitales conducen a transformaciones en los modos de pensar y de actuar de docentes y discentes, haciendo que los procesos de aprendizaje y de enseñanza –el proceso educativo propiamente– sean transformados a profundidad.

Sobre el aprendizaje independiente y dialógico en entorno digital

Las descritas características y dimensiones pedagógicas de los entornos digitales de aprendizaje son de una manera u otra consideradas en seis de las siete teorías curriculares y psicopedagógicas señaladas y sintéticamente expuestas por Simonson (2006), cuyo objeto es la educación a distancia y –en algunas– particularmente la educación dada con el uso de las TIC. De estas teorías, se toman acá tres teorías: las dos teorías de la independencia y autonomía del estudiante (Moore, 1973, 1997; Wedemeyer 1974) y la teoría de la interacción y la comunicación (Holmberg, 1996).

Según expone Simonson (2006), la teoría de la independencia del estudiante (Wedemeyer, 1974, cp. Simonson, 2006) concibe que toda situación de enseñanza-aprendizaje a distancia está constituida por cuatro componentes: docente, alumnos, contenido y sistema de comunicación. Para este sistema plantea dieciséis características orientadas a dar soporte a la autonomía del estudiante. De tales características, las siguientes son sustancialmente afines con planteamientos asociados con las funciones del docente en entorno digital:

- a) Otorgamiento al estudiante de mayor responsabilidad sobre su aprendizaje.
- b) Fundamento del aprendizaje en la actividad del estudiante.
- c) Adaptación a las diferencias individuales.
- d) Respeto del ritmo de cada estudiante para aprender.
- e) Liberación de la evaluación de posibles barreras asociadas con espacio, el ritmo o secuencia de aprendizaje del estudiante.

Por su parte, la teoría del aprendizaje independiente de Moore (1973, 1997) –de acuerdo con Simonson (2006)– fue inicialmente denominada “teoría de la distancia transaccional”. La misma sostiene que:

La educación a distancia (...) es un concepto pedagógico (...) que describe el universo de las relaciones profesor-alumno que existen cuando éstos están separados por el espacio y el tiempo. Este universo de relaciones puede ser organizado en una tipología elaborada alrededor de tres constructos básicos del campo: a) la estructura de los programas; b) el diálogo entre estudiantes y profesores y c) la naturaleza y el grado de autonomía del estudiante. (Moore, 1997, p. 22)

Con el diálogo estudiante – profesor, Moore (1973, 1997) plantea que el concepto se distingue del de interacción, en tanto éste implica cualquier intercambio comunicativo, mientras que aquél tiene una implicación valorativa: hay diálogo en los intercambios positivos; particularmente en la educación, hay diálogo cuando el intercambio: a) va dirigido a apoyar la comprensión de los estudiantes; b) incluye una variedad de tipos de mensajes: interrogantes, respuestas, opiniones. Por otra parte, señala que el diálogo –gracias a la intervención de las TIC– ha devenido en multidireccional: estudiante individual– profesor; estudiante – estudiante individual, estudiante – grupo, profesor – grupo.

Respecto de la autonomía en el aprendizaje, la teoría de Moore (1973) establece tres aspectos/fases en los que la misma puede tener lugar: a) los objetivos de aprendizaje; b) los métodos de estudio y c) los métodos y criterios de evaluación. Asimismo, señala un conjunto de procesos que deben ser estructurados en todo programa de educación a distancia en función de fomentar la autonomía del estudiante:

- a) Soporte a la motivación del estudiante.
- b) Estimulación del análisis y del pensamiento crítico.
- c) Ofrecimiento de asesoramiento y consejo.
- d) Organización de la creación de conocimiento por parte del estudiante.
- e) Organización de la práctica, la aplicación, la prueba y la evaluación.

Para la propuesta de un perfil de docente en entorno digital importa cerrar el aporte de Moore (1997) con una aseveración suya en relación con el diálogo:

La experiencia sugiere que el alcance del diálogo entre profesores y estudiantes en algunas áreas del saber y en algunos niveles académicos es mayor que en otros, aun empleando medios de comunicación similares. En los cursos de formación inicial en ciencias sociales y educación se ofrecen mayores oportunidades para enfoques de enseñanza socrática altamente inductivos, con trabajo en grupos pequeños, estudios de caso y aprendizaje por proyecto. (p. 23)

Con alta coherencia con la teoría de Moore, particularmente en lo que respecta en el papel del diálogo como componente sistemático de la educación a distancia, se encuentra la teoría de la interacción y la comunicación propuesta por Holmberg (1996). La misma, de acuerdo con Simonson (2006) recibió de su autor en nombre de *conversación didáctica guiada*. La misma relaciona la efectividad de la enseñanza con los sentimientos de pertenencia, la cooperación y el intercambio comunicacional entre los actores del proceso educativo.

Holmberg (1996) señala que si la autonomía del estudiante es un objetivo de la educación mediada por las TIC, es importante promover en aquél la búsqueda y selección de información en la red, así como su aplicación en su campo de estudio: “los estudiantes aprenden el control practicando el control; [no obstante] (...) para la autonomía del estudiante la tutoría personal y el asesoramiento son esenciales” (p. 486).

La teoría establece un conjunto de suposiciones que, a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes, establece una cadena causal desde la calidad de la interacción profesor – estudiante hasta la calidad del aprendizaje:

a) La educación a distancia generalmente atiende a poblaciones heterogéneas en varios sentidos, y promueve la independencia del estudiante respecto al lugar, tiempo y modos de estudiar.

b) La educación a distancia fomenta la implementación de enfoques metacognitivos, en tanto promueve el conocimiento de la propia cognición y su manejo, así como el aprendizaje afectivo.

c) La educación a distancia tiene como núcleo la comunicación mediada, en la que entran en juego elementos cognitivos y afectivos, estableciéndose relaciones complejas entre los participantes: “la interacción estudiante-profesor mediada ha demostrado ser un medio valioso para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar sus habilidades cognitivas. Esto es de importancia decisiva para el potencial de la educación a distancia”. (Holmberg, 1996, p. 487).

d) Las emociones respecto del estudio y los sentimientos vinculados con la relación profesor – estudiante influyen en el nivel de placer de aprender. En este sentido, Holmberg (1996) señala que “desde un enfoque empático [se entiende que] (...) los sentimientos de las relaciones personales entre alumno y docente promueven la motivación, el placer y la eficacia del estudio”. (p. 489)

e) En la educación a distancia, esta promoción de relaciones afectivas favorables se logra no solo mediante la interacción directa profesor-estudiante, sino también “por vía indirecta mediante el estilo de presentación personal, una manera coloquial de escritura y la recurrencia al estudiante para consultarle sobre sus reacciones emocionales, sus opiniones y experiencias”. (p. 489)

Entornos digitales: implicaciones sobre el pensamiento y el aprendizaje

Existe un conjunto de planteamientos sobre los procesos dados en la educación virtual, que tienen alta afinidad con las teorías expuestas anteriormente, fundamentalmente con la propuesta del diálogo como proceso central.

Según explican varios autores (como Agudelo, Urbina & Gutiérrez, 2010; Liu, Magjuka & Lee, 2008), la dinamización de la información y la integración de formatos en los entornos digitales transforman los procesos de pensamiento, haciendo que pasen de ser lineales a ser complejos. Este cambio es de alta resonancia: la concepción de la realidad, las descripciones, explicaciones y predicciones de los hechos se ven profundamente modificados. Las tradicionales divisiones disciplinarias,

causa-efecto, emisor-receptor, enseña-aprende, acierto-error, se ven trastocadas, dando lugar a formas complejas de pensar, en las que los roles humanos se intercambian, el conocimiento se libera de las disciplinas y la verdad toma el sentido de lo temporal, lo compartido y lo funcional.

Caballero (2009) explica que hay cinco fundamentales cambios en las formas de pensar a los que conduce el uso de las TIC y los procesos dados en los entornos digitales: a) uso no solo del pensamiento racional sino también del intuitivo, dada la complejidad informativa; b) sustitución de los modelos dicotómicos y disciplinares de pensar por modelos complejos inter y transdisciplinarios; c) traslado de los procesos y productos creativos, de la subjetividad individual al espacio virtual y compartido; d) liberación de la memoria de gran parte de contenido fácticos y datos (confiado al almacén de dispositivos y espacios electrónicos), para ocuparla con contenidos semánticos: significados y procesos con sentido; e) desplazamiento del predominio del pensamiento intrasubjetivo al predominio del pensamiento intersubjetivo, en el que el diálogo se hace un modo clave de generar conocimiento.

Estos profundos cambios hacen que, en el ámbito de la educación, los aprendices hagan –con apoyo de educadores– un simultáneo y aparente paradójico desplazamiento hacia la cooperación y la autonomía. La cooperación es requerida por el abordaje inter y transdisciplinario de la realidad, la asunción de la verdad como acuerdo intersubjetivo y por el consecuente privilegio del diálogo en la construcción del conocimiento. En este sentido, se presenta como relevante que los docentes aseguren el flujo de la discusión hacia la profundización de los temas y hacia nuevos temas (Alvarez & Morán, 2011); asimismo, que los estudiantes enfatizen los logros compartidos por encima del desempeño individual (Gabbadini, Mari & Volpato, 2013).

Un cambio relevante asociado con las distintas modificaciones epistemológicas y prácticas en los escenarios digitales está referido particularmente al papel del estudiante. De éste es requerida una progresiva autonomía debido al creciente predominio de la concepción del aprendizaje como construcción y no como recepción de conocimiento, a la pérdida de la autoridad docente en materia de cognición y al desplazamiento del docente por la Internet como fuentes de información. En relación con esta condición del estudiante, dada por la incorporación de las TIC a la educación, una de las principales exigencias que una propuesta educativa en línea le hace al docente está referida, de acuerdo con Azevedo, Greene y Moos (2007), a sus habilidades para dar apoyo a aquel en función de que regule sus procesos de aprendizaje.

Blended Learning

El *blended learning* (modalidad mixta o combinada) hace referencia a los programas educativos que integran experiencias virtuales y presenciales. De acuerdo con una variedad de autores, un eficiente programa de aprendizaje de tal modalidad: a) ejecuta procesos desde enfoques pedagógicos diversos, potenciando y diversificando el aprendizaje (Mortera, 2007); b) facilita el acce-

so a fuentes variadas de conocimiento, dando oportunidades para el procesamiento crítico de los contenidos; c) desarrolla la interacción social, considerada necesaria para dar soporte a las actividades de naturaleza cognitiva (Garrison, & Anderson, 2005); d) desarrolla competencias para el aprendizaje autónomo, colaborativo y permanente (Buendía & Martínez, 2007); e) aumenta el control de los actores educativos sobre los objetivos de aprendizaje (Morera, 2007).

En relación con los tres últimos de los rasgos señalados de un eficiente programa mixto, Garrison y Anderson (2005), entendiendo el aprendizaje en línea como un proceso de construcción de conocimiento a través de la colaboración, sostienen que en una comunidad de aprendizaje interactúan tres tipos de presencia humana: presencia social, presencia cognitiva y presencia docente. La presencia social consiste en la manera en la que los participantes presentan sus distintas dimensiones personales. La presencia cognitiva es definida como “el entorno intelectual que sirve de base al discurso crítico sostenido y a la adquisición y aplicación de conocimiento de alto nivel” (Garrison & Anderson, p. 84). La presencia docente se entiende como el conjunto de todas las acciones o estrategias del moderador dirigidas a “garantizar el equilibrio transaccional adecuado y (...) gestionar y hacer el seguimiento de los resultados obtenidos” (Garrison & Anderson, p. 96).

Competencias Docentes y Sociedad de Conocimiento

Existe una variedad de definiciones de término competencia (Buendía & Martínez, 2007). Integrando los aportes de distintas definiciones estudiadas (Buendía & Martínez, 2007; Salinas, 2007; Tobón, 2004; Zabalza, 2006), para la presente ponencia se entiende por competencia el conjunto interrelacionado de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que le permiten a una persona cumplir de manera autónoma y exitosa con una tarea compleja en un contexto determinado. Los conocimientos conceptuales hacen referencia a los dominios de contenidos teóricos, desde los niveles de datos hasta los del cuerpo complejo de teorías; los conocimientos procedimentales se refieren a las habilidades y destrezas; los conocimientos actitudinales a los valores manifiestos conductualmente.

Zabalza (2006) presenta y analiza ocho competencias profesionales que atribuye a los docentes en la era del aprendizaje mediado por las TIC. Tales competencias son las siguientes:

1. Competencia planificadora, que le permite al docente “concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos” (p. 72).
2. Competencia disciplinar, gracias a la cual el docente selecciona, secuencia, integra y presenta los contenidos a los alumnos de manera que éstos adquieran (a profundidad) los conocimientos que requiere su formación.
3. Competencia comunicacional, la cual –en estrecha relación con la anterior, le permite al docente “ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien or-

ganizadas” (p. 82). Esta competencia se manifiesta en: la conversión de ideas en mensajes, el uso de varias modalidades de mensajes para fortalecer la comprensibilidad, la organización interna de los mensajes y el acompañamiento de la información con elementos afectivos positivos.

4. Competencia tecnológica, que –como transferencia de la anterior al campo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación– le permite al docente manejar las referidas tecnologías como recurso didáctico y medio de expresión y comunicación que le empuja a asumir nuevos roles en el proceso educativo.

5. Competencia metodológica, gracias a la cual el docente: organiza los espacios de aprendizaje; selecciona el método didáctico de acuerdo con el propósito del proceso de aprendizaje abordado; y selecciona y desarrolla tareas instructivas variadas.

6. Competencia relacional o social, la cual capacita al docente para gestionar las relaciones interpersonales (profesor-alumno, alumno-alumno), el liderazgo personal y los propios estilos de interacción de tal forma que, construyendo un clima social positivo se favorezca el proceso de aprendizaje.

7. Competencia orientadora o tutorial, por la cual el docente, mediante un proceso que incluye pensamientos, sentimientos y acciones, puede ofrecer al estudiante “una especie de acompañamiento y guía [...en su] proceso de formación” (p. 127).

8. Competencia evaluativa, gracias a la cual el docente puede planear, ejecutar y ajustar los procesos de recolección de información, valoración de la información y toma de decisiones, propios de la evaluación, de modos que favorezcan (por la vía de la retroalimentación) el proceso formativo de los alumnos.

Por otra parte, Tardif (2004), sobre la base de la consideración de que la función docente es –fundamentalmente– la de enseñar, hace un análisis de las exigencias del trabajo docente en relación con cuatro aspectos: a) la naturaleza de los objetivos, b) la naturaleza del objeto, c) la naturaleza y componentes de la relación del trabajador con el objeto y d) el producto del trabajo. En el análisis del autor encuentra elementos comunes con planteamientos de otros autores.

Sobre la naturaleza de los objetivos educativos, Tardif (2004) señala que en la actualidad resultan altamente ambiguos, generales, ambiciosos, heterogéneos y de largo plazo. Estas características de los objetivos educacionales le reporta a los docentes tres exigencias:

1. Ser autónomo (en términos cognitivos y morales) para interpretar y adaptar constantemente, con apoyo en la reflexión, los objetivos a los contextos cambiantes de la acción pedagógica. (Medina & Domínguez, 1993).
2. Tener disposición para incorporar sus esfuerzos en el trabajo colectivo de equipos coordinados de docentes. (Medina & Domínguez, 1993)
3. Poseer habilidad para cumplir con un alto volumen de tareas diversas.

En relación con el segundo y tercer aspectos del análisis, Tardif (2004) apunta que, dado que el objeto del

trabajo docente es un ser activo, constituido por individuos y grupos humanos, las relaciones del docente con el mismo son fundamentalmente relaciones humanas. Este tipo de relaciones, marcadas por la complejidad y la inestabilidad, le exige al docente:

1. Estar atento a las diferencias y particularidades individuales de los alumnos.
2. Orientarse con equidad en el trato con los alumnos.
3. Considerar la dimensión afectiva de la experiencia educativa, poniendo en juego su sensibilidad hacia la intervención de variables emocionales.
4. Intervenir positivamente en la motivación de los alumnos, procurando que las acciones de los alumnos armonicen con las suyas, en vez de oponérselos.

En cuanto al cuarto aspecto del análisis, Tardif (2004) señala dos características del producto o resultado del trabajo educativo: a) el resultado (aprendizaje) se da a lo largo del proceso de su producción (enseñanza), interviniendo en él; b) es difícil determinar si el producto esperado del trabajo se ha logrado o no. De estas dos características del aprendizaje en tanto resultado del trabajo docente, se derivan dos exigencias para el docente:

1. Planificar la experiencia de enseñanza-aprendizaje en términos de propuesta abierta al cambio, como un proceso que se va construyendo.
2. Incorporar en el proceso evaluativo, de manera explícita y deliberada, procedimientos de intercambio de interpretaciones y de negociación de significados.

Por su parte, Medina & Domínguez (1993), en un marco conceptual asociado con la idea de reforma educativa, señalan que la formación docente debe también buscar desarrollar en los profesionales de la docencia:

1. Capacidades para transformar el sistema en que se encuentran.
2. “Actitudes de apertura, autonomía e innovación” (p. 75);
3. Capacidad y disposición para analizar crítica y constantemente su propio proceso de cambio.

Dos investigaciones analíticas sobre un programa de formación docente de modalidad mixta

El autor de la presente ponencia realizó un detenido análisis de los procesos realizados durante un semestre en un programa de formación docente de modalidad mixta (Requena, 2013), con la finalidad de derivar mediante un proceso de abstracción un modelo de formación del docente investigador basado en la práctica reflexiva en un ambiente de aprendizaje mixto. Posteriormente, analizó el mismo programa (Requena, 2016) con fines de derivar mediante el mismo proceso un modelo de andamiaje de la autorregulación del aprendizaje en entorno digital. El programa referido, perteneciente a una universidad venezolana privada confiada a la Compañía de Jesús, está dirigido a profesionales no docentes que, sin formación ni titulación docente, cumplen funciones de docencia en alguna institución de nivel medio o superior.

En ambas investigaciones, el autor integró los datos obtenidos de la experiencia del programa con la información obtenida de la literatura; ello, mediante el método comparativo continuo de la teoría fundamentada (Glaser, 2002a; Glaser, 2002b). Ahora, para esta ponencia, el autor sintetiza parte de los resultados de ambas investigaciones y los integra a las propuestas teóricas antes expuestas, con fines de proponer un perfil del docente para programas educativos dados en entornos digitales; perfil basado en competencias.

Aproximación a un perfil del docente para la era digital

El perfil del docente para entornos digitales que a continuación se describe está configurado por cinco competencias interrelacionadas: pedagógica, investigativa, comunicacional, técnica y ética. Las cinco, en alguna medida o modo, están asociadas al uso de las TIC en el ámbito educativo y con fines educativos.

Competencia pedagógica

Requena (2013) toma del diseño curricular del programa de formación docente analizado la definición de competencia pedagógica que sirve de referente para el análisis, y que muestra consistencia con los referentes epistemológicos y psicopedagógicos expuestos anteriormente, así como con varias de las competencias propuestas por Zabalza (2006): “Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para promover, facilitar, intervenir y evaluar el aprendizaje significativo del educando, situándolo en el marco real de los problemas que el mismo debe resolver, en función de contribuir con el desarrollo integral de sus potencialidades” (Universidad Católica Andrés Bello [UCAB], 2003, p. 25)

La referida competencia integra tres grandes aspectos de la función pedagógica, que orientan el proceso de operacionalización de la misma. Tales aspectos son la planificación, la aplicación de estrategias de enseñanza y la evaluación. El primer componente o unidad de competencia consiste en la capacidad manifiesta para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con fines de promover el desarrollo integral del educando y sustento en características de éste, condiciones del contexto y planteamientos teóricos.

Requena (2013) presentan tres criterios que pueden considerarse para formar y evaluar al docente en el desempeño del componente planificación de la competencia pedagógica. Tales criterios son:

- Concepción de la educación como un sistema/proceso social complejo dirigido al desarrollo integral del ser humano. Esta concepción es aún más relevante en el caso de que la educación sea mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, pues éstas, por una variedad de factores (culturales, técnicos, generacionales) se hace más compleja aún que en caso de darse en modalidad presencial. (Requena, 2016)
- Comprensión de que el éxito de la función docente depende, además del dominio de contenido, de elementos socio-emocionales, comunicacionales y estratégicos que deben ser sistemáticamente manejados. En caso de que el proceso educativo se lleve a cabo en ambientes

virtuales o mixtos, es relevante la comprensión de las peculiaridades de los procesos comunicacionales mediados por la tecnología (Requena, 2016)

- Elaboración de planes de enseñanza y aprendizaje sustentados teóricamente y en las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de programas que se implementan en ambientes parcial o totalmente en línea, parte de estas necesidades consisten en la aplicación de estrategias de autorregulación, que les garantice un exitoso aprendizaje autónomo (Requena, 2016).

Por su parte, el segundo componente, la aplicación eficiente de estrategias de enseñanza, hace referencia al uso eficiente de estrategias de enseñanza basadas en enfoques variados, tanto en entornos de modalidad presencial, virtual o mixta y enfatizando el aprendizaje colaborativo y significativo. En la investigación llevada a cabo sobre el programa de formación docente de modalidad mixto, Requena (2013) identifica tres criterios de la puesta en práctica de este componente:

- Concepción del aprendizaje como un proceso complejo y constructivo dirigido a la resolución de problemas. En correspondencia con el incremento de la complejidad del hecho educativo cuando el mismo es mediado por las TIC, los procesos de aprendizaje adquieren mayor complejidad en caso de efectuarse con esta mediación. (Requena, 2016).
- Aplicación de estrategias de enseñanza de enfoques variados, haciendo énfasis en el aprendizaje colaborativo y significativo. Como es sabido, buena parte de las herramientas comunicacionales facilitadas por las plataformas tecnológicas tienen potencialidades para ser empleadas en actividades colaborativas de construcción de nuevos significados.
- Ejecución de estrategias de mediación de aprendizaje en entornos virtuales. En estos entornos, estas estrategias requieren de alta adaptabilidad: a las características poblacionales e individuales, a las exigencias de la tarea o de la actividad (foro, wiki, blogs, videoconferencia, chat...), al contenido.

El tercer componente de la competencia pedagógica, la evaluación de experiencias de enseñanza-aprendizaje, está referido al empleo, de forma continua y sistemática, de una variedad de estrategias de evaluación orientadas a la mejora de los procesos de aprendizaje. Al igual que son para los componentes anteriores, Requena (2013) encuentra tres criterios de la puesta en práctica del componente:

- Concepción de la evaluación como un proceso complejo y sistemático en el que deben involucrarse los distintos agentes educativos como sujetos y objetos de dicho proceso.
- Aplicación de una variedad de tipos, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. En la aplicación de este criterio, cuando el proceso educativo es dado a distancia mediante las TIC, hay dos aspectos a considerar: a) la necesidad de disponer medios y estrategias para confirmar la identidad de los alumnos en la evaluación (si la actividad es individual) y la participación de

los mismos en casos de actividades colaborativas; b) el aprovechamiento de la presentación previa de los criterios de evaluación como orientaciones a la autorregulación estudiantil.

- Empleo de la evaluación como un proceso continuo dirigido a contribuir con el mejoramiento del proceso de enseñanza. Si la función formativa de la evaluación debe ser privilegiada en experiencias presenciales, debe serlo aún más cuando la experiencia educativa es dada en entorno digital, dado la mayor necesidad de retroalimentación que presentan los estudiantes en este.

Competencia investigativa

Requena (2013) toma la definición de esta competencia de la propuesta de rediseño curricular de la carrera Educación de la UCAB (2010): “Diseña, ejecuta y evalúa proyectos dirigidos a la producción e innovación cognoscitiva o tecnológica requerida para el desarrollo de su ejercicio profesional y la transformación del entorno, en un contexto global” (p. 68). Esta competencia cobra especial importancia en el caso de que el docente incorpora las TIC en su práctica; ello, debido a que gran parte de la experiencia educativa con uso de las TIC aún se implementa siguiendo dos procedimientos asociados: transfiriendo a los entornos virtuales procesos propios de los entornos presenciales; ensayando nuevas estrategias sin soporte teórico (Requena, 2015).

Con la referida definición de la competencia investigativa como referente conceptual, Requena (2013) analiza los resultados formativos del programa de formación docente objeto de su atención. Su análisis lo lleva a identificar resultados asociados a las cuatro unidades o componentes de dicha competencia: recolección sistemática de datos, diseño de investigaciones educativas orientadas al cambio, evaluación de la implementación de planes de intervención y reflexión sobre la experiencia. El primer componente está referido al uso de una variedad de técnicas e instrumentos de recolección de datos, en función de realizar diagnóstico de situaciones problemáticas en el contexto educativo en que se cumple funciones docentes y de evaluar la implementación de planes orientados a la atención de tales situaciones. Son tres los criterios por los que se puede evaluar la práctica de este componente de la competencia:

- Comprensión de la posibilidad de ser un docente investigador si en la práctica profesional se realizan acciones dirigidas a generar conocimiento que permita mejorar dicha práctica.
- Diseño de instrumentos de recolección de datos afines a la investigación educativa. Actualmente, cobra importancia el manejo de herramientas para la recolección de datos en línea, sobre todo si la experiencia educativa se da en tal modalidad.
- Uso variados de técnicas e instrumentos de recolección de datos en el contexto en el que se desempeña.

El segundo componente de la competencia investigativa hace referencia al diseño de investigaciones educacionales orientadas al cambio, sobre la base del análisis de los factores intervinientes en una situación educativa problemática. Dos son los criterios para el análisis de este componente:

- Diagnostica situaciones problemáticas en contextos educacionales, haciendo uso de conocimientos propios de distintas disciplinas.
- Elabora planes de acciones orientados a la mejora de situaciones diagnosticadas, con base en conocimientos de distintas disciplinas.

El tercer componente de la competencia investigativa está referido a la valoración de los resultados de la implementación de los planes de intervención diseñados en el marco de procesos investigativos. Dos son los criterios para analizar la práctica de este componente:

- Aplica una variedad de técnicas para recoger información respecto de la calidad de los procesos y de los resultados de la implementación de planes de acción.
- Valora la implementación de planes de acción y sus resultados, a la luz de los objetivos de aquéllos.

El cuarto y último componente de la competencia investigativa hace referencia a la toma de conciencia y valoración, de manera regular o frecuente, de la actuación personal y profesional, en función introducir mejoras en la misma. Son dos los criterios obtenidos de la investigación para el análisis de este componente:

- Toma conciencia permanente de la calidad de las propias acciones docentes y del contexto en el que éstas tienen lugar, reconociendo las posibles fallas o limitaciones de dichas acciones.
- Realización de transferencias de los conocimientos identificados por la reflexión u obtenidos gracias a ésta, en función del mejoramiento personal y profesional.

Competencia comunicativa

El diseño instruccional del programa objeto de las dos investigaciones de Requena (2013, 2016) define la competencia comunicativa así: “Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para facilitar, estimular y producir una comunicación eficaz en diferentes escenarios sociales, en función –principalmente– de contribuir con el proceso educativo del cual se es responsable.”(UCAB, 2003, p. 24). De esta competencia, Requena (2013) identifica el desarrollo de tres componentes en el programa objeto de análisis: contacto afectivo nutritivo con los alumnos; énfasis en la comunicación bidireccional docente – alumno; manejo eficiente de la comunicación oral y escrita.

El primer componente está referido a la abierta disposición a una interacción afectiva con los estudiantes, sobre la base de que estos son primeramente personas. Hay dos indicadores de este componente de la competencia comunicativa:

- Inspiración de confianza a los estudiantes. Esto resulta clave en procesos educativos a distancia: el soporte socioemocional de los procesos de aprendizaje resulta aún más relevante en caso de que estos se den en una modalidad no presencial. (Requena, 2016)
- Apertura a manifestaciones de afectos con los alumnos.

El segundo componente de la competencia comunicativa se refiere a la bidireccionalidad en la comunicación docente – alumno, en la que se procura comprender el punto de vista de los estudiantes. Este componente se analiza (y evalúa) mediante tres criterios:

- Ofrecimiento a los estudiantes del trato que como personas esperan y con adecuación a las características del grupo etario.
- Establecimiento de diálogos con los estudiantes sobre aspectos variados, no solamente académicos. Los sistemas de gestión de conocimiento empleadas para la creación de aulas virtuales permiten la apertura de espacios para este tipo de diálogo (como los foros café, por ejemplo).
- Consideración de las opiniones y situaciones de los estudiantes antes de tomar alguna decisión; ello, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: desde la planificación hasta la evaluación.

El tercer componente de la competencia comunicacional es el manejo eficiente de varios formatos comunicacionales: oral, escrito, enático, icónico. En la era digital, en la que el contenido se presenta en multiformato, es vital que el docente haga uso eficiente de este. Cuatro son los criterios para el análisis y la evaluación de este componente competencial:

- Uso de términos técnicos para designar conceptos asociados con la práctica docente.
- Elaboración de textos presentando y explicando distintos puntos de vista.
- Manifestación de argumentos bien contruidos que sostienen su propio punto de vista.
- Integración de recursos literales, visuales y audiovisuales que contribuyen con el procesamiento profundo de contenidos complejos.

Competencia tecnológica

Esta es una competencia con advenimiento emergente gracias a la incursión de las TIC en educación. El programa analizado por Requena (2013) no la contemplaba; no obstante, en su análisis identificó su desarrollo incipiente por parte de los estudiantes del mismo. El autor la definió como el “Conjunto integrado de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas requeridos para acceder, procesar, distribuir y presentar información de manera eficiente y responsable utilizando los recursos tecnológicos de actualidad” (p. 449). Integrando los resultados del análisis de programa objeto de estudio de Requena (2013 y 2016) con lo propuesto por Koehler & Mishra (2009) en su modelo TPACK, se identifican tres componentes de esta competencia:

- Uso de la tecnología para la realización de actividades conducentes al desarrollo profesional de la enseñanza. Tales actividades incluyen la búsqueda de fuentes informativas, procesamiento y almacenamiento de información, participación en programas de actualización, etcétera.
- Manejo de la tecnología para la representación de contenidos propios de la disciplina que se enseña. Se trata del uso de paquetes o aplicaciones orientadas a la construcción de recursos organizadores, simuladores y modelos, mediante los cuales el docente representa para sí y para otros contenidos disciplinares.
- Dominio de las actividades pedagógicas que se pueden realizar empleando las tecnologías. Trata de dos tipos de conocimiento: a) sobre lo que puede realizarse,

con fines pedagógicos, con diversos recursos tecnológicos, como redes sociales, blogs, wikis, foros, chat, pizarras interactivas, etcétera; b) sobre cómo proceder (qué estrategias aplicar) para mediar eficientemente aprendizajes con (o en) dichos recursos.

El aporte de la competencia tecnológica a la competencia pedagógica se manifiesta en varios de los criterios de desempeño de ésta: a) en la aplicación de estrategias de enseñanza de variados enfoques, al permitir el manejo recursos tecnológicos en función de favorecer procesos productores de aprendizaje significativo; b) en la ejecución de estrategias de mediación de aprendizajes en entornos virtuales, al permitir el manejo de recursos tecnológicos para la comunicación a distancia.

En relación con el aporte de la competencia tecnológica a la competencia investigativa, existe una serie de fenómenos asociados que señalan la importancia del manejo eficiente de las TIC para quienes se interesan en el acceso, procesamiento y distribución de información actualizada: a) la globalización; b) la saturación informativa; b) la perentoriedad del conocimiento. El manejo eficiente de las TIC contribuyen sin duda a orientarse en el océano sin fin y permanentemente cambiante de información a las que cada instante se puede tener acceso. Por otra parte, las TIC permiten al investigador el acceso rápido a individuos y grupos distantes: en la actualidad, se hace aplicación de técnicas de recolección de datos (como la encuesta y la entrevista) por vía digital.

Competencia ética

Requena (2013) toma la definición de esta competencia del diseño instruccional del programa que analiza: “Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para reconocer, promover, modelar y evaluar la aplicación de valores y principios que favorecen la vida en sociedad y el enriquecimiento del entorno natural y social”. (UCAB, 2003, p. 24). En su análisis –e integración con la literatura– encuentra que dicha competencia hace una aproximación a sus componentes, aunque la baja granularidad de su investigación no permitió precisar los criterios. Tres son los referidos componentes:

- Interpretación del entorno y el proceso educativo desde una perspectiva ética. En este sentido, resulta relevante la toma de conciencia sobre las peculiaridades de los entornos virtuales en lo que respecta a la exigencia de una actuación ética. Tales entornos llevan a resaltar la importancia de la puesta en práctica de valores como la confidencialidad, el respeto a la privacidad y lo íntimo, y la honestidad intelectual.
- Concepción de sí mismo y del otro como personas integrales e interdependientes. Esta concepción de la integralidad y la interdependencia de las personas se hace más importante en el caso de la educación dada en entornos virtuales, dada la separación física de los participantes, que puede llevar a crear una falsa noción de independencia y un trato preponderantemente basado en fines académicos.
- Consciencia de la importancia de la actuación basada en valores éticos. Este criterio se desprende de los anteriores y toma de ellos su relevancia.

Conclusiones

Lo expuesto en el presente artículo lleva a concluir lo siguiente:

1. El perfil de docente para la era digital, propuesto en este documento, resulta de la integración de lo propuesto en fuentes literarias con lo encontrado en el análisis de un programa de formación docente de modalidad mixta.
2. Se presentan cinco competencias que se vinculan entre sí de tal forma que el desempeño de cada una requiere del de las otras:
 - Competencia pedagógica
 - Competencia investigativa
 - Competencia comunicativa
 - Competencia tecnológica
 - Competencia ética
3. La indagatoria hecha por el autor le ha llevado a un análisis de las referidas competencias que muestra mayor granularidad en las tres primeras, mientras las dos últimas no se han analizado aún con igual profundidad. Se espera que en futuras investigaciones se avance en dicho análisis.
4. El análisis de las competencias propuestas en sus distintos componentes tiene gran consistencia con las propuestas teóricas de base. Integran lo propuesto en la literatura sobre las competencias actualmente demandadas por la sociedad de conocimiento con los resultados de dos investigaciones analíticas cuyo objeto de atención fue un programa de formación docente de modalidad mixta.
5. La competencia pedagógica es adaptada a las peculiaridades de los entornos digitales, llevando a éstos una práctica afín a las concepciones epistémicas del pensamiento complejo y el constructivismo, las concepciones sociocognitivas del aprendizaje colaborativo y las propuestas sobre la mediación de las estrategias requeridas para el aprendizaje autorregulado y autónomo.
6. La competencia investigativa se presenta fundamentalmente asociada a la construcción de conocimiento necesaria para el perfeccionamiento de la profesión y la provocación de cambios positivos en el entorno.
7. La competencia comunicativa muestra adaptación a las características y demandas de los entornos digitales, espacios a los que aceleradamente migran los procesos educativos.
8. La competencia tecnológica está fundamentalmente relacionada con el logro de nuevos aprendizajes, tanto de los estudiantes como del docente como permanente aprendizaje de contenidos pedagógicos y disciplinares.
9. Aún con notable insuficiencia en la profundidad de su análisis, la competencia ética resalta como esencial en el cumplimiento de la función docente, con mayor relevancia en los contextos emergentes a partir del avance de las TIC en el ámbito educativo. Queda para futuras investigaciones hacer más granulado su análisis.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. & Cabero, j. (2002) *Educación en Red, Internet como recurso para la educación*. Madrid: Ediciones Aljibe, S.L.

- Agudelo, L. R., Urbina, V. S., & Gutiérrez, F. M. (2010). *Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual*. (Spanish). Apertura: Revista De Innovación Educativa, 2(1), 72-85. Recuperado de EBSCOhost
- Aguerrondo, I. (2001). El docente frente a la sociedad del conocimiento. Elementos para una redefinición de su identidad profesional. En Aguerrondo, I., B. Regnault, M. López, A. Arnaut, J. Bruni-Celli & M. Herrera (Eds.), *Identidad profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina* (pp. 105-129). Caracas: AUSJAL – UCAB.
- Álvarez, G., & Morán, L. (2011). *Articulación de las intervenciones en foros formativos online: análisis textual-discursivo y pedagógico-discursivo de la interacción comunicativa en ambientes virtuales de aprendizaje*. (Spanish). Revista Q, 5(10), 1-23. Recuperado de EBSCOhost
- Anderson, A., & Hatakka, M. (2010). *Increasing Interactivity in Distance Educations: Case Studies Bangladesh and Sri Lanka*. Information Technology For Development, 16(1), 16-33. doi:10.1080/02681100903533719
- Area, M. & Adell, J. (2009): eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe, pp.391-424. Disponible en: <http://tecedu.webs.ull.es/textos/eLearning.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivista*. México: Trillas.
- Azevedo, R., A. Jeffrey, A. Greene & D. Moos. (2007). *The effect of a human agent's external regulation upon college students' hypermedia learning*. Metacognition & Learning 2, 67–87. doi: 10.1007/s11409-007-9014-9 Disponible en <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11409-007-9014-9>
- Buendía, A. & Martínez, A. (2007). Hacia una nueva sociedad del conocimiento: retos y desafíos para la educación virtual. En A., Lozano, & J. Burgos (Com.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 77-106). México: Limusa.
- Caballero, S. (2009). *Tránsito digital en el ámbito educativo*. Revista Iberoamericana de Educación, 48(6), 1-13. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/218991>
- Carrasco, S. & S. Baldivieso. (2014). Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina. En Ramírez, F. & C. Rama (Edit.) *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias*. pp. 19-34. Lima: Universidad Alas Peruanas - Virtual Educa. Disponible en: <http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/2014/los-recursos-de-aprendizaje.pdf>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello [UCAB] (2010). Competencias profesionales básicas del educador: unidades de competencia y criterios de desempeño*. Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Gabbiadini, A., Mari, S., & Volpato, C. (2013). *Virtual Users Support Forum: Do Community Members Really Want to Help You?* Cyberpsychology, Behavior & Social Networking, 16(4), 285-292. doi:10.1089/cyber.2012.0412
- Gallego, R. (1991). *Discurso sobre constructivismo*. Bogotá: Magisterio.
- García-Loreto, L. (2012). *Criterios teóricos para alimentar la práctica en educación a distancia*. En Moreno, M. (Coord.). *Veinte Visiones de la Educación a Distancia*.
- Gimeno, J. & A. Pérez. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Guadalajara: Udgvirtual. (pp. 54-67). Disponible en <http://es.slideshare.net/SecundariaTecnica23/20-visiones-de-la-educacin-a-distancia>
- Garrison, D. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno, J. & A. Pérez. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. (2002a). *Constructivist Grounded Theory? Forum: qualitatives social sesearch*. 3, (2). Recuperado el 22 de abril de 2005, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm>
- Glaser, B. (2002b). *Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory*. International Journal of Qualitative Methods, 1 (2). Recuperado el 16 de marzo de 2009, de <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
- Guadalupe, J. (2007). Hacia un aprendizaje flexible sin fronteras y limitaciones tradicionales. En A. Lozano & J. Burgos (Edts.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 21-52). México: Limusa.
- Hernández, S. (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 5(2), 26-35. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799725>
- Holmberg, B. (1996). *On the Potential of Distance Education in the Age of Information Technology*. Journal of Universal Computer Science, 2(6), 484-491. Disponible en: http://www.jucs.org/jucs_2_6/on_the_potential_of/Holmberg_B.html
- Ko, Y. M., & Gautam, N. (2010). *Transient analysis of queues for peer-based multimedia content delivery*. IIE Transactions, 42(12), 881-896. doi:10.1080/0740817X.2010.491501
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge?* Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70. Disponible en <http://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>

- Liu, X., Magjuka, R. J., & Lee, S. (2008). *The effects of cognitive thinking styles, trust, conflict management on online students' learning and virtual team performance*. British Journal Of Educational Technology, 39(5), 829-846. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00775.x
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Barcelona: Trotta.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? 1*. Fundamentos Biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos, Universidad Iberoamericana, Itesco.
- Matusiak, K. K. (2013). *Image and multimedia resources in an academic environment: A qualitative study of students' experiences and literacy practices*. Journal Of The American Society For Information Science & Technology, 64(8), 1577-1589. doi:10.1002/asi.22870
- Medina, A. & M. Domínguez (1993). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Bogotá: Cíncel.
- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(12), 661-679. Disponible en: http://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%20e-learning/theory.pdf
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. En Keegan, D. (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, pp. 22-38. [Versión digital, 2005] Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=DrXZEnRePJM&oi=fnd&pg=PP1&dq=Theoretical+Principles+of+Distance+Education+&ots=8DXhfNqkLO&sig=1w32Gml5IVxo9QebaTLRlqHVYLU#v=onepage&q=Theoretical%20Principles%20of%20Distance%20Education&f=false>
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mortera, F. (2007). El aprendizaje híbrido o combinado (blended learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI. En A. Lozano & y J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 125-156). México: Limusa.
- Pintrich, P. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999) Introducción. En J. Pozo & C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 11-25). Madrid: Aula XXI / Santillana.
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El Uso Estratégico del Conocimiento. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.) *Psicología de la Educación Escolar* (pp 211- 222). Madrid: Alianza.
- Requena, M. (2013). *Formación del docente investigador. Una aplicación de la teoría fundamentada*. Saarbrücken: Publicia. Disponible en <https://www.editorial-publicia.com/catalog/index>
- Requena, M. (2016). *Andamiaje del aprendizaje auto-regulado en un programa universitario de modalidad mixta. Modelo fundamentado en el análisis del andamiaje provisto en un aula de Blackboard Learn*. Caracas, UCAB: Trabajo de Ascenso a la Categoría Titular. No publicado. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Marcos_Requena_Arellano
- Ríos, P. (1999). El Constructivismo en Educación. *Laurus*. 5(8), 16-23.
- Salinas, P. (2007). Modelo educativo y recursos tecnológicos. En A. Lozano & J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 277-317). México: Limusa.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: UNESCO [Versión electrónica] Disponible en http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/La_virtualizacion_univ.pdf
- Simonson, M. (2006). *Teoría, investigación y educación a distancia*. Barcelona: UOC. [Versión electrónica] Disponible en: <http://uoc112-grupo8.wikispaces.com/search/view/Simonson>
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2002). *Evaluación dinámica. Naturaleza y medición del potencial de aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Contus.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- UCAB (2003). *Diseño Curricular del Programa Especial de Licenciatura en Educación*. Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.
- UCAB (2010). *Modelo de competencias*. Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.
- Valenzuela, J. (2010). Evaluación del aprendizaje: práctica y usos de los recursos tecnológicos. En A. Lozano & J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 377-420). México: Limusa.
- Vygotsky, L.S. (1979) *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo
- Vygotsky, L.S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En P. Del Río & A. Álvarez (Eds.). *Obras escogidas*. Tomo II (pp. 9-348). Madrid: Visor.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B. (1989). *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*. Journal of Educational Psychology, 81 (3), 329-339. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/timeline
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective*. Educational Psychologist, 30(4), 217. Disponible en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9512221751&lang=es&site=ehost-live>

Abstract: The conference proposes a profile based on teacher competencies for positive intervention in university educational processes given in virtual environments. It integrates proposals from the literature associated with complex thinking, the sociocognitive approach to learning, teacher training for the digital age, the particularities of the blended learning modality and digital culture, with results from field research. In particular, it focuses on the results and theoretical derivatives of the analysis of the experience of a mixed-modality teacher training program based on reflective practice as a didactic model. It shows how each teaching competence integrates cognitive aspects (knowledge and skills) with attitudinal and ethical aspects. Likewise, it shows how these competences respond to the demands that the knowledge society currently makes on education, and to the educational potential that the open environments have for Information and Communication Technologies.

Key words: teaching profile - teaching competences - virtual education - knowledge society

Resumo: A conferência propõe um perfil baseado em competências do docente para a intervenção positiva em processos educa-

tivos universitários dados em meios virtuais. Integra propostas provenientes da literatura associada com o pensamento complexo o enfoque sociocognitivo da aprendizagem, a formação docente para era-a digital, as particularidades da modalidade blended learning e a cultura digital, com resultados de investigações de campo. Particularmente, centra-se nos resultados e derivados teóricos da análise da experiência de um programa de formação docente de modalidade mista baseado na prática reflexiva como modelo didático. Mostra-se como a cada concorrência docente integra aspectos cognitivos (conhecimentos e habilidades) com aspectos actitudinais e éticos. Assim mesmo, mostra como estas concorrências respondem às exigências que a sociedade de conhecimento lhe faz actualmente à educação, e às potencialidades educacionais que mostram ter os meios abertos pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Palavras Chave: perfil de ensino - competências de ensino - educação virtual - sociedade do conhecimento

(*) **Marcos Requena.** Doctor en Educación, MSc. en Psicología Cognitiva y Licenciado en Filosofía.

Incidencia de las redes sociales de Internet en la historiografía

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Héctor Augusto Rotavista Hernández (*)

Resumen: La presente ponencia, a partir de las conclusiones de la Tesis de Maestría: “Realidades e idealidades en la ciudad narrada. Incidencia de las redes sociales de Internet en los imaginarios urbanos. El caso de la ciudad de Pereira (2006-2014)”, plantea la idea de implementar el uso de las redes sociales y foros de Internet en la escuela para fomentar el interés en la historia, por parte de los alumnos, como un proceso cercano a la vida cotidiana.

Palabras clave: redes sociales – foros – internet – imágenes – imaginarios – historia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 199]

Punto de partida

La tesis *Realidades e idealidades en la ciudad narrada. Incidencia de las redes sociales de Internet en los imaginarios urbanos. El caso de la ciudad de Pereira (2006-2014)*, evidenció que los ciudadanos se han apropiado de interés por la historia pasada, presente y futura de las ciudades; interés que en el pasado solo estaba dentro del ámbito académico. Dicha inquietud se ha manifestado a través de las redes sociales y foros de Internet, espacios en los que se han generado páginas y grupos para debatir aspectos que conciernen a la historia, desarrollo y progreso de las urbes.

A diferencia de las encuestas, los usuarios de las redes sociales y foros de Internet se expresan libremente. Estos espacios virtuales actúan como un tablero o archivador de los eventos urbanos acontecidos durante un

período. Antes de la aparición de este tipo de espacios virtuales, solo existía el testimonio del antes o después de las intervenciones urbanas. Pero, con su irrupción, se pueden seguir los cambios.

Las redes sociales y foros de Internet constituyen otra manera de historiar las transformaciones urbanas a partir de la cotidianidad y el propio acontecimiento. Metafóricamente actúan como un devenir continuo que preserva intacta cada una de las transformaciones en capas que se van superponiendo en la ciudad.

Este archivador virtual constituye una rica fuente de información. Por una parte registra los cambios de la trama urbana; por otra, se convierte en un hipertexto en el que se reproducen textos de otro origen y que cuenta el impacto que dichas transformaciones produjeron en su momento.

En conclusión, la aparición de otras fuentes de información, como las redes sociales y foros de Internet, aportan elementos para entender las transformaciones culturales e históricas teniendo en cuenta que los ciudadanos se convierten en actores activos que piensan y repiensen a partir de espacios virtuales de discusión.

Algunos antecedentes teóricos

La irrupción de la informática ha sido un factor decisivo que, no solo incidió en el campo tecnológico, sino también en la producción económica. Al respecto, Yori (2006) señala que, la sociedad capitalista desde mediados de la década del setenta ha ingresado a una tercera fase de revolución industrial mediada por el elemento de la informática.

En occidente, este nuevo componente tecnológico creó los espacios para que emergieran nuevas empresas que afectaron la lógica de la producción de bienes de consumo.

La globalización, en términos culturales, solo fue posible gracias a la democratización de Internet a mediados de los años noventa. Esta herramienta ha posibilitado nuevas formas de relación e interacción social incidiendo en lo cotidiano. A su vez ha generado nuevos espacios de socialización y de debate que son gestionados por los usuarios de dicha tecnología.

Internet, también conocido como ciberespacio, ofrece al individuo la posibilidad del aislarse de su entorno físico sin tener que desligarse de la sociedad y del mundo, al tiempo que en su espacio privado o virtual puede interactuar con su entorno. (Rotavista Hernández, 2009, p. 13)

El ciberespacio es un lugar desde el cual los individuos interpretan la realidad a partir de la experiencia y las percepciones personales. Internet ofrece a los individuos la opción de acceder a la información y de publicar su propia información.

Pep Vivas & López Catalán (2005) consideran que “Internet ha generado la aparición de una serie de lugares inéditos hasta el momento, que descubrimos poco a poco. Lugares que sobresalen no solamente en la red, sino también fuera de ella”. (p. 327)

Los investigadores citados plantean que Internet ha posibilitado que los ciudadanos se hayan convertido en habitantes de nuevos espacios públicos y privados.

Al respecto, Alonso & Arzoz (2002) utilizan el término de cibercultura para referirse a los procesos comunicativos generados con Internet. Para los autores “Tras la devastación de la ciudad, hemos iniciado la migración hacia el territorio virtual de Internet, con el propósito de construir allí la ciudad de Dios que fracasó en la realidad”. (p. 84)

En este orden de ideas, Internet ofrece una nueva forma de apropiación de la ciudad a través de las relaciones comunicativas entabladas por personas que, no necesariamente necesitan conocerse o usar sus nombres reales. Los ciudadanos construyen realidades e idealidades mediante imaginarios, sobre la ciudad física existente o proyectada que, inciden poniendo en crisis imaginarios urbanos socioculturales preexistentes e incorporándose en la construcción de nuevos imaginarios.

En el proyecto “Intangibles 3: TIC’S para el fortalecimiento colaborativo de la capacidad de gestión de las

ciudades” actualmente en desarrollo a cargo del Instituto Superior de Urbanismo y Ambiente se considera que “Internet es un espacio ideal para inducir sinergias y articular la participación multitudinaria”.

Por su parte Cabrera (2006), se refiere a las nuevas tecnologías como gestoras de “significaciones imaginarias sociales” y enfoca su trabajo hacia la incidencia en los imaginarios sociales de las nuevas tecnologías.

En este orden de ideas, Vayreda (2004) ha desarrollado las implicaciones que, a nivel de socialización, ofrece Internet y cómo este va configurando una especie de imaginario, cuyos símbolos conviven con otros imaginarios. Respecto a la producción textual, Balaguer Prestes (2003) considera la escritura online como “una forma de acercarse nuevamente a los ritmos de la oralidad, en una dimensión que resulta más sincrónica con el pensamiento y el diálogo abierto”. (p. 5)

El trabajo de Colorado Castellary (2007) plantea que en la representación de la ciudad y de los espacios construidos, la imagen es importante ya que, se trata de una “manifestación de la cultura visual”, la cual da cuenta de “la relación del ser humano con el mundo en que vive, de la concepción del espacio que le rodea o de un espacio deseado”. (p. 53)

Sobre casos puntuales de la incidencia de las imágenes y las opiniones de los textos producidos, Colina (2005) recopila una serie de trabajos que buscan evaluar el impacto de Internet en la construcción de intercambios comunicativos entre los ciudadanos en Caracas. La investigación plantea que, en presencia de Internet, “las redes sociales son menos densas y la cohesión social declina, pero probablemente, existen mayores vínculos sociales que antes de la presencia de Internet.” (p. 101)

Por su parte, Narváez Tijerina. (2012) trabaja el caso concreto de la ciudad red de Reynosa-McAllen-Matamoros-Brownsville; a partir de imágenes encontradas en Internet analiza la genealogía de arquitecturas y diseños urbanos para encontrar las divergencias presentes a cada lado de la frontera entre Estados Unidos y México. Para Foglia (2008) la tecnología digital permite generar procesos de innovación y transformación en colectivos. Esta premisa es retomada por la investigación de “Intangibles Urbanos 3”. Se plantea la existencia actual de “redes sociales, espacios virtuales de convivencia e intercambio, y numerosos sitios en la web que proponen la creación de mapas colaborativos en línea, es decir, redes sociales referenciadas específicamente al territorio, capaces de expandir el imaginario común”.

En este sentido, los estudios sobre la incidencia de las redes sociales en la socialización de los imaginarios y al cómo desde allí se da una aceptación o rechazo de la ciudad física son relativamente nuevos. Tampoco ha sido objeto de estudio la evolución de cómo los habitantes, a partir de la generación colectiva de colecciones urbanas, construyen su opinión o pensamiento, en torno a dichos cambios.

Actualmente, los portales de foros y las redes sociales son empleados por los usuarios de Internet. Se crean entradas, temas o páginas relacionadas con los lugares representativos, con proyectos de renovación urbana o iniciativas de reformulación de políticas de transporte público.

Pensar las redes sociales y foros de Internet en la enseñanza de la historia

Con el desarrollo de la tesis mencionada, se observó que en los últimos años han crecido los grupos, páginas y foros en las redes sociales en torno al pasado de las ciudades, es decir, existe interés manifiesto de las personas (usuarios) por el pasado, presente y futuro de las ciudades.

En la tesis mencionada se trabajaron con algunos foros del sitio SkyscraperCity y la red social Facebook en torno a los proyectos de renovación urbana de la ciudad de Pereira en Colombia. En dichos sitios se generaban series fotográficas construidas de manera colectiva que eran comentadas. Esta producción de los usuarios de dichas redes sociales y foros constituyen otra manera de historiar las transformaciones de la urbe a partir de la cotidianidad y el propio acontecimiento. Esto actúa como un devenir continuo que preserva intacta cada una de las transformaciones en capas que se van superponiendo. Este archivador virtual constituye una rica fuente de información. Por una parte registra los cambios de la trama urbana; por otra, se convierte en un hipertexto en el que se reproducen textos de otro origen y que cuenta el impacto que dichas transformaciones produjeron en su momento.

Por consiguiente, es posible y viable recurrir a los foros y redes sociales de Internet para la enseñanza de la historia a partir de una metodología en la que el alumno cumple el rol de investigador, a partir del interés histórico como un proceso de la vida cotidiana de los alumnos.

Esto también contribuye a la democratización de labor investigativa y a desarrollar en los estudiantes estrategias para indagar, implementar y desarrollar instrumentos conceptuales, metodológicos y técnicos para la investigación y procesamiento de información diferente a la del libro impreso.

En síntesis, las redes sociales y foros de Internet pueden potencializar la enseñanza de la historia desde la práctica y no como una simple transmisión teórica del libro al docente y de este al alumno.

Didáctica y evaluación

A nivel de enseñanza y aprendizaje, el trabajo con foros y redes sociales privilegian la imagen fotográfica como fuente de información a partir de la cual sería posible trabajar rutinas de pensamiento como: “veo”, “pienso” y “me pregunto”.

El trabajo con las redes sociales y foros de Internet puede ser evaluado mediante proyectos de clase en los que podrían existir componentes cualitativos y cuantitativos. Los alumnos podrían mediante la práctica interiorizar que una investigación lleva diversas etapas, sería labor del docente de cómo orientar ese trabajo a través de rúbricas como: delimitación del tiempo y espacio, planteamiento de objetivos, delimitación de fuentes de información, aplicación de estrategias de recolección de datos, procesamiento y análisis de información, verificación y corrección y presentación de resultados.

Referencias bibliográficas

- Alonso, A. & Arzoz, I. (2002). *La nueva ciudad de Dios: un juego cibercultural sobre el tecno-hermetismo*. Madrid. Ediciones Siruela.
- Balaguer Prestes, Roberto (2003) *Internet: un nuevo espacio psicosocial*. Montevideo. Ediciones Trilce.
- Cabrera, D. H. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires. Editorial Biblos – Intertextos.
- Colina, C. (2005). [Compilador] *Ciudades Mediáticas, Aproximaciones a Caracas desde la comunicación y la cultura*. Comisión de estudios de Posgrado. Caracas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Colorado Castellary, A. (2007). “Imagen e imaginario de urbe. De la ciudad bidimensional a la ciudad digital”. En *Arte, arquitectura y sociedad digital*. Barcelona. (53-68) Universidad de Barcelona. ESARQUIC. Escuela superior de arquitectura. Universidad Internacional de Cataluña.
- Narváez Tijerina, A. B. (2012, agosto) “Imaginaris de una ciudad transfronteriza y su expresión en internet”. (1-22). En *Arquitectura, Ciudad y Entorno* (ACE). Año 2. N° 10. Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/13395/1/IMAGIN-1.pdf>
- Pep Vivas, I E.& López Catalán, O. (2005). “Sociedad red y Psicología ambiental”. (319-345). En *Ventanas en la ciudad: observaciones sobre las urbes contemporáneas*. Barcelona. Editorial UOC.
- Rotavista Hernández, H. A. (2009, abril 29) *La incertidumbre del Pensar. Ponencia presentada en el 2° Foro interno de los pensamientos sociales y filosóficos contemporáneos*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://literaturanova.com/incertidumbre-del-pensar>
- Vayreda, A. Duran. (2004) *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona. Editorial Graó.
- Yori, C. M. (2006). *Ciudad, consumo y globalización: caracterización de las grandes metrópolis en el comienzo del siglo XXI; una mirada desde la relación entre consumo y sociedad*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Abstract: This paper, based on the conclusions of the Master's Thesis: “Realities and ideals in the narrated city. Incidence of Internet social networks in urban imaginaries. The case of the city of Pereira (2006-2014)” raises the idea of implementing the use of social networks and Internet forums in the school to encourage interest in history, by students, as a process close to everyday life.

Key words: social networks - forums - internet - images - imaginary - history

Resumo: A presente conferência, a partir das conclusões da Tese de Maestría: “Realidades e idealidades na cidade narrada. Incidência das redes sociais de Internet nos imaginários urbanos. O caso da cidade de Pereira (2006-2014)”, propõe a ideia

de implementar o uso das redes sociais e foros de Internet na escola para fomentar o interesse na história, por parte dos alunos, como um processo próximo à vida cotidiana.

Palavras Chave: redes sociais - fóruns - internet - imagens - imaginário - história

(*) **Héctor Augusto Rotavista Hernández.** Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual (Universidad Tecnológica de Pereira). Especialista y Magister en Historia y Crítica de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo (UBA).

Holocausto y Genocidios en el siglo XX

Alejandra Rotman (*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: Captar la curiosidad de los alumnos con el fin de inspirar el pensamiento crítico y el crecimiento personal. Concientizar a los alumnos sobre el valor de la diversidad en una sociedad pluralista y fomentar la sensibilidad hacia la posición de las minorías. Explorar los peligros de permanecer en silencio e indiferente frente a la opresión de otros.

Palabras clave: holocausto – genocidios – concientización - sociedad pluralista - diversidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 201]

A modo de introducción

El siglo XX ha sido el de los crímenes contra la humanidad, los genocidios y las grandes masacres.

Cuando finaliza la Segunda Guerra Mundial, Karl Jaspers habla sobre la culpa y la responsabilidad política en Alemania. Jaspers sostuvo que el punto de partida para asumir la responsabilidad de lo acontecido no podía ser el escapismo sino el “restablecimiento de la disposición a reflexionar”. Señaló también que el no haber reaccionado como consecuencia del miedo, es algo que cada individuo tiene que reconocer como su “culpa moral”.

También el filósofo Adorno reflexionó acerca de la tragedia ocurrida y mencionó “el giro hacia el sujeto”. Sostuvo que la única fuerza verdadera que puede oponerse al universo de Auschwitz es la de la autonomía personal. Es decir la fuerza de la reflexión y autodeterminación para no entrar fácilmente en el juego del otro.

Como afirma Delacampagne (2011) en sus escritos, después de Auschwitz existió indiferencia ante las masacres y las tragedias.

“Un hilo recorre el siglo XX: De Armenia a Ruanda, de Auschwitz a la ESMA, es el hilo de la aniquilación de la alteridad étnica y política.” (Martyniuk, 2004)

El Holocausto fue un hecho que marcó un punto de inflexión, no solo para la historia del siglo XX, sino para toda la historia de la humanidad. Fue un intento sin precedentes de asesinar a un pueblo completo y de exterminar su cultura.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto me propongo, a través de mi muestra, concientizar a los alumnos así también como a sus padres con respecto a la disposición a reflexionar y a poder tener una autonomía personal ante hechos de semejante magnitud. No solo con la Shoá sino también con el genocidio Armenio y el de Ruanda.

Objetivos

- Captar la curiosidad de los alumnos con el fin de inspirar el pensamiento crítico y el crecimiento personal.
- Potenciar la concientización del potencial del genocidio en el mundo contemporáneo.
- Concientizar a los alumnos sobre el valor de la diversidad en una sociedad pluralista y fomentar la sensibilidad hacia la posición de las minorías.
- Explorar los peligros de permanecer en silencio e indiferente frente a la opresión de otros.

Destinatarios

Alumnos y padres de alumnos del Colegio Paideia en el cual trabajo.

Implementación

La muestra será interactiva, se mostrarán videos, habrá computadoras para que los participantes busquen información.

Habrà un encuentro de apertura un día sábado. Se presenta el proyecto en el cual tres grupos diferentes de alumnos hablarán de:

- 1- La masacre de Ruanda
- 2- El genocidio Armenio
- 3- La Shoá

Luego la muestra permanecerá en la escuela durante un mes.

Se trabajará previamente con estos tres grupos las líneas que deberán investigar para que cada grupo desde su historia mencione los mismos items.

Actividades

1- Incentivar la investigación

El primer panel será una cartulina blanca en donde los participantes irán pegando papeles donde definirán los términos de genocidio y holocausto. Diferencia/similitudes entre ambos términos.

2- Individualizar la historia traduciendo las estadísticas en historias personales

Se pondrán computadoras en donde se proyectará estos tres videos sobre testimonios de sobrevivientes.

A - ImmaculéelIlibagiza. Ruanda

Autor, CBS Sunday Morning. [captaindarwin] (2012, August 31) *Left to Tell: Immaculee Ilibagiza* Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Q7Od6V6Z3ug>

B - YevnigueSalibian. Genocidio Armenio.

Autor, BBC Mundo [BBC MUNDO] (2015, April 24) La odisea de una sobreviviente del “genocidio” armenio. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pEFf9IzAZ30>

C - Lea Zajac de Novera. Sobreviviente Holocausto

Autor, Vis a Vis [Vis a Vis] Entrevista a Lea Zajac de Novera, sobreviviente del Holocausto. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=i-rsyQz8E88>
Los participantes contestarán algunas de las siguientes preguntas:

- Utiliza palabras sueltas para transmitir lo que relatan estos sobrevivientes.
- ¿Cómo logran sobrevivir?
- ¿A qué se aferran después de tanto horror?
- ¿Qué similitudes tienen estas historias?

3 - Evitar legitimar la negación del pasado mediante el uso de imágenes

La estrategia de los negadores es sembrar la duda a través de la distorsión deliberada y tergiversación de la evidencia histórica.

Se expondrán imágenes tomadas cuando se perpetuaron los diferentes hechos:

RUANDA – ARMENIA - SHOÁ

Las imágenes, si bien pertenecen a diferentes genocidios son todas muy similares entre sí.

Fotos para reflexionar

En esta parte de la exhibición, un grupo de alumnos, a medida que vayan llegando los participantes organizarán un debate/charla sobre las imágenes. Similitudes.

4 - Poesía ante el horror

¿Por qué la poesía, el arte en el horror? ¿Qué fines tiene? ¿Qué comunica?

Se entregarán a los concurrentes, poesías de sobrevivientes y las mismas serán leídas al público.

Yolande Mukagasana (Nació en Ruanda en 1954. Sobrevivió el genocidio de 1994, donde perdió a sus tres hijos, a su marido y a sus hermanos). “Qué Hacer”

Mushegh Ishján (Nació en 1913 en Sivrihisar, Armenia Occidental) Conoció desde niño la amargura de la vida en los caminos de deportaciones. “Recuérdeme...”

Eli Wiesel – “Discurso en el Día del Recuerdo del Holocausto”

5- Actividad de cierre y reflexión

Luego de recorrer la muestra, padres, alumnos y docentes se encontrarán a debatir lo rescatado de esta muestra. No habrá nadie que conduzca este debate, se pedirá organización para hablar simplemente. La idea también es trabajar con el concepto de libertad que hoy en día como ciudadanos tenemos.

Referencias bibliográficas

- Karl Jaspers (1998). *El problema de la culpa: sobre la responsabilidad política de Alemania*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Adorno, Theodor W (1966). *La Educación después de Auschwitz*. Radio Hessen. Alemania.
- Delacampagne Christian (2011) *Historia de la Filosofía en el Siglo XX*. Barcelona, España: Ediciones RBA libros.
- Martyniuk Claudio (2004) *Esmá, Fenomenología de la Desaparición*. Argentina: Ediciones Prometeo.
- Frankl Viktor (1946) *El Hombre en Busca del Sentido*. Barcelona, España. Editorial Herder.

Videografía

- Autor, CBS Sunday Morning. [captaindarwin] (2012, August 31) *Left to Tell: Immaculee Ilibagiza* Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Q7Od6V6Z3ug>
- Autor, BBC Mundo [BBC MUNDO] (2015, April 24) *La odisea de una sobreviviente del “genocidio” armenio*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pEFf9IzAZ30>
- Autor, Vis a Vis [Vis a Vis] *Entrevista a Lea Zajac de Novera, sobreviviente del Holocausto*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=i-rsyQz8E88>

Páginas Web

- Mukagasana Yolande (1998) *Festival Internacional de Poesía de Medellín*. Medellín, Colombia. Recuperado de: https://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Revista/ultimas_ediciones/81_82/mukagasana.html
- Ishján Mushegh (2003) *La Izquierda Diario*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.laizquierdadiario.com/Literatura-y-poesia-A-cien-anos-del-genocidio-armenio>
- Wiesel Eli (2001) *Enciclopedia del Holocausto*. EEUU. Recuperado de: <https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007644>

Abstract: Capture the curiosity of the students in order to inspire critical thinking and personal growth. Raise awareness among students about the value of diversity in a pluralistic society and foster sensitivity towards the position of minorities. Explore the dangers of remaining silent and indifferent in the face of the oppression of others.

Key words: holocaust - genocide - awareness - pluralistic society – diversity

Resumo: Captar a curiosidade dos alunos com o fim de inspirar o pensamento crítico e o crescimento pessoal. Concientizar aos alunos sobre o valor da diversidade numa sociedade pluralista e fomentar a sensibilidade para a posição das minorias. Explorar os perigos de permanecer em silêncio e indiferente em frente à opressão de outros.

Palavras Chave: holocausto - genocídios - consciência - sociedade pluralista - diversidade

(*) **Alejandra Rotman.** Profesora Superior de Inglés (Instituto Superior de Profesorado “Santa Brígida”, 1990). Posgrado en Especialización Docente en Educación y TIC (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación).

La palabra entre adicciones y violencia

Jorgelina Valeria Segretin (*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: La revalorización de la palabra presenta un nuevo desafío para desarrollar espacios de diálogo con los adolescentes. Cuando desaparece la palabra comienzan a generarse esferas que llevan al aislamiento y muchas veces a la violencia. Entendiendo como crucial la palabra plena y generando nichos de contención se pretenderá que los chicos puedan expresar sus mundos intentándole dar significación.

Palabras clave: lenguajes – comunicación – adicciones - nuevas tecnologías - entornos digitales

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 205]

Adolescentes y adicciones

Las adicciones en adolescentes conducen a problemas variados que interfieren con las relaciones familiares y sociales. Los riesgos y daños asociados a adicciones en la adolescencia varían para cada sustancia y son sumamente peligrosos; por esto, es necesario tener en cuenta las variables personales como el grado de su motivación, conocimiento o experiencia del uso de drogas en la adolescencia (Ryan, Susana, 2006).

Los trastornos relacionados con adicciones en la adolescencia son causados por múltiples factores, incluyendo la vulnerabilidad genética, los factores ambientales, las presiones sociales, las características individuales de la personalidad y problemas psiquiátricos. Sin embargo, todavía no se ha determinado cuál de estos factores son determinantes en las personas con adicciones en la adolescencia, pero se acepta que la combinación de estos factores es lo que genera adicciones (Ryan, Susana, 2006).

Problemas familiares

Los adolescentes al vivir una etapa de crisis y al tratar de evadir los problemas, buscan salidas fáciles o formas de olvidarlos, por ejemplo por medio del alcohol y las drogas.

Muchas veces las adicciones surgen por problemas dentro de la familia (incomprensión, falta de comunicación, golpes, maltrato intra-familiar, rechazo, padrazos, abandono, falta de recursos económicos, dificultades escolares, pobreza absoluta y desamor), al sentir que no son queridos en los hogares, los adolescentes tienen

la impresión de no ser escuchados o tomados en cuenta (Segretin J., 2016).

Influencias sociales

También recurren a las drogas cuando se presentan problemas en su alrededor. Por ejemplo:

Al no ser aceptado por los amigos o una condición para ingresar a cierto grupo es el ingerir droga, ser como ellos, imitarlos, hacerles creer que “los viajes” son lo máximo, o lo peor, caer en la influencia social. Los adictos pueden hacer los comentarios que quieran sobre la persona que no está dispuesta a entrar en las drogas; los adolescentes deben ser muy conscientes de sí mismos y mantener su postura de decir NO (Segretin, J., 2016).

Los jóvenes que no quieren consumir la sustancia, deben saber cuidarse de las amistades que manifiestan insistencia, pues su obsesión puede ser tan grande que estarán buscando el momento adecuado para inducirlos, por ejemplo, pueden disolver la droga en su bebida o en sus alimentos (González Zorrilla, C., 1987).

Cuando los adictos aún están en sus casas, presentan depresión y aislamiento mental, lo que provoca bajo rendimiento o ausentismo escolar y mala comunicación familiar.

Al aceptar el organismo la tranquilidad y relajación del efecto de la droga, ocasiona que este exija el consumo nuevamente, pero con la misma dosis ya resulta insuficiente, lo que hace aumentar cada vez más la cantidad para sentir los mismos efectos, dando paso a la adicción. Algunos jóvenes que experimentan el sentir de

bienestar o el simple hecho de “andar en un viaje” y que al consumir la droga su organismo los rechaza de una forma brusca, por lo general éstas personas no vuelven a intentarlo (González Zorrilla, C., 1987).

Problemas emocionales

Cuando surgen los problemas en la vida de algunos adolescentes (regaños, golpes, desconfianza, incompreensión, conflictos económicos en la familia, padres adictos o divorciados, dificultad de aprendizaje escolar, etc.), reflejan una gran depresión emocional, en la que pueden sentirse llenos de rencor, ira y vergüenza, por el comportamiento de los padres, amigos o conocidos. Estos jóvenes buscan la manera de que no les afecte gravemente en su estado emocional y utilizan una forma de salir de ellos con ayuda de una adicción (Segretin J., 2016)

Los problemas generalmente ocasionan en los adolescentes depresión, sentimiento de culpa, autoestima baja, evasión de la realidad, desamparo y prepotencia, ellos piensan que son los causantes del daño y posteriormente con el uso de las drogas (incluyendo alcohol y tabaco) creen librarse de las dificultades, aunque no siempre recurren a las drogas, sino también se presenta en otro tipo de adicciones como:

- Comer demasiado
- Pasar mucho tiempo en los videojuegos
- Escuchar música
- Jugar y apostar
- Bailar
- Ver televisión
- Realizar colecciones de manera obsesiva, entre otros.

Las nuevas tecnologías han pasado a formar parte de las denominadas adicciones psicológicas o adicciones sin drogas. El uso abusivo de los videojuegos, los teléfonos móviles e internet ha hecho que muchos jóvenes establezcan una relación de dependencia con estas herramientas (González Zorrilla, C., 1987).

Se trata de conductas repetitivas que resultan placenteras en las primeras fases, pero que después no pueden ser controladas por el individuo. Es habitual que este tipo de adicciones psicológicas se combinen con una o varias adicciones a sustancias químicas,...

Ha señalado Enrique Echeburua, catedrático de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco, durante su participación en las ‘VI Jornadas sobre Adolescentes, Dependencias y Nuevos Medios de Comunicación’, organizadas por la Asociación Proyecto Hombre con la colaboración de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas (Ryan, S., 2006).

Pero las nuevas tecnologías no generan por sí mismas la adicción: las personas con determinados problemas previos son las que más recurren a ellas y hacen un uso indebido de las mismas. “Debemos reflexionar sobre su valor educativo y sobre los efectos negativos que tienen en los jóvenes que están en situaciones de riesgo. Bajo el comportamiento adictivo normalmente subyacen pro-

blemas más profundos a los que hay que dar respuesta”, ha indicado Bartomeu Catalá, presidente de la Asociación Proyecto Hombre.

Los jóvenes que se encuentran en situación de riesgo son aquellos que han crecido en un ambiente familiar poco propicio para su desarrollo, que poseen una baja autoestima y que tienden a huir de un mundo adulto que les resulta hostil refugiándose en las nuevas tecnologías. Los adolescentes parecen ser firmes candidatos a sufrir este tipo de dependencias porque se encuentran en un período en el que deben adaptarse a numerosos cambios físicos y emocionales. “Muchos jóvenes recurren al teléfono móvil o a los chats de internet porque son incapaces de aceptar su imagen corporal. Con estas tecnologías pueden distorsionarla y convertirse en el ‘yo ideal’ que la sociedad reclama”, ha indicado Luis Bononato, presidente de la Asociación Proyecto Hombre de Jerez. Este comportamiento les impide desarrollar sus habilidades sociales, les hace hipersensibles a los juicios y acrecienta sus sentimientos de inseguridad. En estos casos la familia debe prestar atención a los primeros signos de alarma que se asocian al comportamiento adictivo, como son la tendencia al aislamiento, la ruptura de las relaciones sociales, el fracaso escolar o la agresividad. Las claves para superar este tipo de dependencias pasa por solucionar los problemas de base, fomentar la comunicación familiar, restablecer la confianza con los padres y los amigos y aceptar la imagen corporal, que es uno de los factores que más contribuyen a la adicción (Ryan, S., 2006).

El rol de la escuela frente a las adicciones

Cuando se sabe o se dice que un alumno consume drogas, y esa situación se conoce públicamente, los docentes –adultos de la escuela–, tenemos que formularnos algunas preguntas, a efectos de pensar si es necesario intervenir o no y en caso afirmativo decidir con qué tipo de intervención hacerlo (Segretin J., 2016).

Las preguntas que deberían formularse para encarar correctamente cada caso son:

1. ¿Por qué en la escuela nos preocupa este consumo?
2. ¿Cómo se supo o conoció la situación problemática?
3. ¿Cómo es el desempeño escolar de ese alumno?
4. ¿Con qué regularidad concurre a la escuela? ¿Llega tarde? ¿Tiene inasistencias?
5. ¿Cómo se relaciona con sus compañeros? ¿Y con los docentes?
6. ¿Se observaron conductas en la escuela –clases, recreos, paseos, etc. – que evidencien este consumo?

Los consumos

Lo primero que hay que cuestionar es el apelativo de adicto o drogadicto.

Identificar a todo el que consume una droga ilegal con un adicto es equivocado ya que existen diferentes tipos de vínculos de las personas con estas sustancias y no todos ellos constituyen necesariamente adicciones (Ryan, S., 2006).

Por otra parte, así como entre el consumo de drogas ilegales y la adicción no hay una relación directa nece-

saría, tampoco existe un vínculo de este tipo entre el consumo de drogas legales y la salud, pues el consumo de drogas permitidas puede darse en el marco de un vínculo adictivo o abusivo. Basta observar la adicción a drogas como el tabaco o los importantes índices de consumo abusivo de alcohol que tiene nuestro país (Ryan, S., 2006).

Existen diferentes niveles de consumo, de acuerdo al vínculo que la persona tiene con la sustancia. Estos pueden ser:

- de uso,
- de abuso
- de adicción.

Las adicciones. Estas son situaciones que siempre son problemáticas, que llegan a invalidar al individuo en su esfera familiar y social. La persona no logra sostener un estudio o un trabajo y tiene casi como único interés el consumo de sustancias. El sujeto no logra conformar un proyecto vital. Cualquier intervención vinculada al uso de drogas que se dé en la escuela debe realizarse desde una postura comprensiva y respetuosa, considerando al alumno como sujeto de derecho (Cattani, Horacio R., 2007).

Es necesario, para esto, revisar los propios prejuicios y evitar las aproximaciones descalificantes. Particularmente, hay que evitar rotular diagnósticamente a los alumnos, ya que no es función de los docentes como profesionales ni de la escuela como institución determinar si se trata de una situación de adicción o si es un vínculo de uso o abuso de drogas (Cattani, Horacio R., 2007).

No solo no es función sino que en el ámbito docente se carece de los elementos para determinar de qué situación se trata. Esto es competencia de los profesionales de la salud y de los centros asistenciales (el hospital, la salita, el centro de salud), que evaluarán el caso y recomendarán –de considerarlo necesario– el tratamiento adecuado. La escuela hará su parte orientando y haciendo de nexo para la derivación al área de salud, generalmente con la participación de los equipos de apoyo, ya sean internos o externos a la institución escolar (Cattani, Horacio R., 2007).

Intervención en el ámbito escolar

Ahora bien, hemos considerado hasta aquí los casos de los chicos que están a un paso de perder o que ya han perdido su escolaridad por un problema de adicción a sustancias. En las otras situaciones de consumo que se presentan en la escuela es necesario que la comprensión e intervención docente sea encarada desde el lugar que le compete a la escuela: el formativo (Segretin J., 2016). El desempeño del alumno, su rendimiento, la convivencia escolar, la regularidad de la cursada son las vías de intervención más adecuadas en torno al problema, al menos inicialmente. Y esto porque cuando hay algún consumo problemático de drogas, es en estas tres áreas –rendimiento académico, convivencia escolar y regularidad de la cursada– donde aparecen dificultades; por ello es muy importante intervenir tempranamente (Segretin J., 2016).

La problemática del consumo de drogas se ha convertido en nuestros días en uno de los depositarios predilectos del temor, la angustia y la exclusión social; funciona

muchas veces como receptáculo de las tensiones de la comunidad, centrando el miedo en un “otro”, al que se estigmatiza: el drogadicto. Este problema se convierte, entonces, en una excusa que posibilita no involucrarse con una situación social conflictiva que nos atañe a todos. Las instituciones escolares, en general reaccionan bajo la misma lógica de temor y rechazo (González Zorrilla, C., 1987).

Se comprende de esta manera la red de prejuicios elaborada alrededor de los consumos, así como la necesidad de que toda acción realmente preventiva se encamine a esclarecer la verdadera etiología del problema, sus mecanismos de producción y, lo que es más importante, a promover un cambio actitudinal que supere los mecanismos de exclusión y que genere, por el contrario, mecanismos de inclusión social. Ya hemos hecho referencia en extenso a este tema en otra publicación (González Zorrilla, C., 1987).

Conclusión

Es necesario retener a los niños y jóvenes en la escuela. Es función de los docentes cuidar y sostener un buen vínculo con todos los alumnos, pero más aun con quienes tienen consumos problemáticos de drogas. Debemos intentar no abrir una brecha entre nosotros y el alumno, que malogre una relación tan importante como es la que se tiene con la escuela.

Es necesario que los docentes asuman una actitud no alarmista hacia el tema, que permitan el espacio de desarrollo de una actitud reflexiva, que permita que los adultos y la escuela como institución asuman la responsabilidad de entender y ayudar a los alumnos.

Porque así como el docente puede ser una persona de referencia y como tal ayudar a evitar que los jóvenes tengan problemas serios por el consumo de sustancias, la institución escolar puede brindar la contención que se requiere para avanzar en un paradigma de promoción de la salud.

Referencias bibliográficas

- <http://lasadicciones.com/tipos-de-adicciones-en-la-adolescencia/>
- <http://www.multimedios.com/historico/adolescentes-presas-adicciones-y-violencia.html>
- Calabrese Alberto I. y profesionales del FAT (1976). “*El Modelo Ético Social*”, Boletín de la Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO (10).
- Cattani, Horacio R. (2007): “*Deber de confidencialidad y obligación de denuncia por los integrantes de equipos asistenciales*”, Revista de Derecho penal y procesal penal N° 9; pp. 1685.
- González Zorrilla, Carlos (1987). “*Drogas y Control Social*”, Revista Poder y Control N° 2, Barcelona, Pág. 49 a 51.
- Ryan, Susana (2006): Consumo de drogas, abordajes terapéuticos y derechos. En *Publicación técnica Nro. 28 del Fondo de Ayuda Toxicológica*. Buenos Aires. Disponible en <http://webfat.org.ar/pubfat.htm>
- Programa Nacional de Educación y Prevención de la Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas*. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa.

Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia
Secretaría de Prevención de la Drogadicción y la Lucha
contra el Narcotráfico. <http://www.sedronar.gob.ar>
 Segretin, Jorgelina V. (2016): *Entendiéndonos con el*
lenguaje perdido entre niños y adultos, I Rojo.

Abstract: The revaluation of the word presents a new challenge to develop spaces for dialogue with adolescents. When the word disappears, spheres that lead to isolation and often to violence begin to be generated. Understanding as crucial the full word and generating niches of containment will pretend that children can express their worlds trying to give meaning.

Keywords: languages - communication - addictions - new technologies - digital environments

Resumo: A revalorização da palavra apresenta um novo desafio para desenvolver espaços de diálogo com os adolescentes. Quando desaparece a palavra começam a se gerar esferas que levam ao isolamento e muitas vezes à violência. Entendendo como crucial a palavra plena e gerando nichos de contenção pretender-se-á que os garotos possam expressar seus mundos lhe tentando dar significação.

Palavras Chave: linguagens - comunicação - dependências - novas tecnologias - ambientes digitais

(*) **Jorgelina Segretin.** Profesora para la Enseñanza Primaria (UDAM). Especialización Superior en Mediación Escolar (UDAM). Especialización Superior en Intervención pedagógica - didáctica en contextos de pobreza. Especialización en Intervención en Actividad Física Correctiva en el ámbito Escolar. Postítulo de Especialización en Problemas Neurosensoriales en el ámbito Escolar.

Prejuicios a la vuelta de la esquina

Adriana Cohon Melella (*) y Claudio F. Sprejer (**)

Fecha de recepción: junio 2017
 Fecha de aceptación: agosto 2017
 Versión final: octubre 2017

Resumen: Una esquina cualquiera, un diálogo callejero, una clase, un momento familiar, un mensaje en los medios... en cualquier escena cotidiana, si aguzamos un poco los oídos, seguramente escucharemos mensajes apoyados en prejuicios. Desde la Pedagogía Logosófica, el conocimiento de sí mismo es un pilar para poder realizar cambios positivos. A todos nos habitan ideas constructivas y sentimientos elevados, pero también aspectos negativos como los prejuicios. La propuesta es pensarnos y abrimos a una investigación en nosotros mismos para identificarlos, eliminarlos y reconstruirnos, a fin de poder luego estimular en los alumnos un proceso de superación análogo.

Palabras clave: pedagogía – logosofía – prejuicios – evolución – conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 210]

Reconociendo los prejuicios a la vuelta de la esquina (y fundamentalmente en nuestra propia calle)

Desde la Pedagogía Logosófica, el conocimiento de sí mismo es un pilar para poder realizar cambios positivos. Dentro de nuestro mundo interno nos habitan ideas constructivas y sentimientos elevados, pero también aspectos negativos como los prejuicios. El desafío es abrimos a una investigación en nosotros mismos para poder luego estimular en los alumnos una búsqueda similar. En los intercambios que tengamos con los alumnos escucharemos toda clase de opiniones. Será también un ejercicio de tolerancia el poder escucharlas y ayudarlos a pensarse dentro de la diversidad de miradas. Los prejuicios surgen en general de manera inconsciente, producto la mayoría de las veces de haber incorporado conceptos erróneos sin cotejarlos con la realidad, aceptándose como una verdad que no ha sido revisada nunca por nosotros. De esta manera, una afirmación posible podría ser que los prejuicios perturban el buen funcionamiento de las facultades de la inteligencia.

El mentor de la Pedagogía Logosófica, González Pecotche escribió acerca de los prejuicios:

Sabido es que no hay peor enemigo de la libertad de pensar que las propias limitaciones, y limitaciones son, en particular, los prejuicios y el temor proveniente de ideas inculcadas, que impiden el libre razonamiento y ahogan todo impulso del sentir, ansioso siempre de mayor holgura para los nobles reclamos del corazón.

Lo curioso es que muchos prejuicios provienen de fuentes dudosas, las más veces por haber «creído» el hombre en meros supuestos. Creído de buena fe, sin pensar que en ciertos casos su propia imaginación lo engañaba, y en otros, la imaginación de los demás. De ahí el origen de muchos prejuicios.

Se trata entonces de proponernos un trabajo interno que tenga que ver con aprender a detectar los propios prejuicios que todos tenemos, para después poder estudiarlos.

De acuerdo a la Pedagogía Logosófica, el conocimiento de los pensamientos permite seleccionar los mejores para promover una saludable renovación. La inteligencia pone en actividad todas sus facultades, y se inicia así un proceso de discernimiento, en el que juegan un rol muy importante el análisis, la reflexión y la comparación con conocimientos propios de índole similar. En este último caso, los conocimientos pueden ser enriquecidos o completados con el nuevo aporte. Desde nuestro rol docente seremos nosotros mismos los que, a la hora de evaluar e incorporar lo aprendido, quizás podamos despojarnos y ayudar a despojar a nuestros alumnos de sus "Prejuicios a la vuelta de la esquina".

Definición de los objetivos del desarrollo del proyecto:

- a) Identificar cuándo una afirmación es un prejuicio camuflado.
- b) Estudiarlo para así comprender mejor el porqué de su manifestación.
- c) Cuando sea posible, intentar una refutación por medio de una profundización del análisis. Por ejemplo, en la afirmación "Los extranjeros que estudian en la UBA no pagan sus impuestos", podríamos llegar a comprobar su veracidad o no, analizando datos de diferentes variables económicas accesibles para cualquier ciudadano.
- d) En el caso del concepto que se pudiera tener de uno mismo "Jamás voy a poder..." o "No me pongas a... que yo para eso no sirvo" podríamos comprobar su veracidad, o no, propiciando las condiciones, los estímulos y las fuentes de conocimiento indispensables para realizar un cambio.
- e) Poder comprender: ¿por qué y para qué se instala un prejuicio?, ¿cuáles son sus elementos?, ¿quién lo dice y en qué momento?, ¿cómo se instala y cómo se propaga?, ¿existe un trasfondo de generalización para la desvalorización o de una postura dura y cerrada para evitar el esfuerzo de pensarla y revertirla si fuera necesario? ¿Será el prejuicio una ruta fácil, un atajo, para basar la confianza en lo que somos y hemos supuestamente elegido ser y hacer?, ¿Podemos "construir al otro" y "construir el propio concepto de uno mismo" en función de una mejor comprensión del origen de un prejuicio?

El prejuicio, estudio inicial:

La palabra juzgar, *iudicare* en latín, tiene la raíz de *ius*, derecho, ley, y *dicare*, indicar, es decir, indicar la ley -lo que es ley- y de allí, por extensión indicar la verdad; de la raíz *ius* derivan todas las palabras relacionadas con la ley como *iustitia* - justicia, *iudicem* - juez, *iudicium* - juicio, etc. Hasta aquí lo que dice Corominas, etimólogo español. Mientras todas estas palabras formaban parte del idiolecto del derecho, cotidianamente *iudicare* tomaba la idea de decir la verdad, distinguir -entre la verdad y la mentira, lo real y lo irreal- y de allí la idea de razonamiento -lógico-de cordura -en el sentido del que sabe discernir lo bueno de lo malo, la verdad de la mentira, la realidad de la fantasía- como cuando decimos que alguien no está en su sano juicio o que alguien no es juicioso. Aristóteles la usa en este sentido en su *Poética*, en su *Política* y sobre todo en *De interpretación* donde clasifica las clases de razonamientos que se construyen con el lenguaje -están en la gramática- y

que hemos dado en denominar lógica aristotélica. Santo Tomás utilizó esta lógica aplicándola a la existencia de Dios y el papel del hombre en el mundo, intentando contestar la eterna pregunta de ¿para qué estamos aquí? Existía en latín la idea-palabra *praedicium*, literalmente *juicio previo*. Es interesante destacar que prejuicio y perjuicio derivan de esta misma palabra. Esto es así porque en el derecho romano se llamaba *praedicium* al daño causado por dicho juicio previo; las habladurías, para bien o para mal, de las que los romanos estaban muy conscientes. Originalmente la *Fama* era una deidad encargada de soplar al oído de la gente información sobre alguien.

En el siglo XV aparece en castellano la palabra *perjuicio*. Es interesante que según Corominas prejuicio, con la connotación que tiene ahora, aparece recién en 1884, aunque obviamente se usaba en el siglo XV pero solo con la idea de *juicio previo*.

En síntesis, la idea es que si hago un juicio antes de conocer, sin los elementos del derecho y de la ley, se causa un daño al prejuzgado por la simple cuestión de que así no se hace justicia. Sin los elementos lógicos aristotélicos, obviamente no llegaré a la verdad.

González Pecotche se refiere a los prejuicios, afirmando que "todo concepto que no se modifica con la evolución se torna un prejuicio".

Todo depende de la idea de evolución que tengamos. La idea de la evolución conciente que trae la Pedagogía Logosófica afirma que el principal mecanismo de evolución es el enriquecimiento de la conciencia por medio de conocimientos que nos permitan concebir de forma cada vez más amplia y precisa la realidad.

Esa necesidad de ampliar nuestra capacidad para concebir la realidad, presupone la idea de que nuestra concepción de la misma está limitada a lo que sabemos y fuertemente condicionada por lo que ignoramos. En este contexto, aferrarnos a un concepto sin darnos la oportunidad de revisarlo periódicamente implica desconocer esa limitación. Luchar contra los prejuicios implica la convicción de que, tarde o temprano deberemos superar todas nuestras ideas, ya sea mejorándolas o reemplazándolas.

"El guaraní es el idioma de los albañiles". "El rol del padre es ayudar con las tareas de la madre". "Odio a la gente depresiva". "En mi casa siempre se hizo así, así que voy a seguir haciéndolo". "Comer sano es caro". "En los colegios privados las madres que no trabajan crean problemas". "¿Sos profesor en secundario?, ¡pobrecito!". "Los huevos marrones son más nutritivos que los blancos". "Con el pelo de colores no te va a contratar nadie". "Si juegan mixto, el gol de las chicas vale doble". "Yo no sirvo para..., nunca me va a salir". "Si maneja mal, es mujer". "Las mujeres hablan demasiado". "Los hombres mayores son caballeros". "Las mujeres son dulces y cariñosas". "Las personas de raza negra son excelentes atletas". "Los gallegos son brutos". "Yo lo aprendí así y así es". "Por generaciones se viene haciendo eso en mi familia, por eso yo lo sigo". "Conmigo funcionó, así que con mis hijos hago lo mismo". "Si lo dice fulano debe ser así". "Si me va bien en todos los exámenes me van a catalogar de nerd". "Si no hago eso, no puedo ser parte del grupo".

Analizándolos, podemos ver aquellos prejuicios vinculados a los demás, a uno mismo, a hechos, a procedimientos, a modos de vivir y pensar la vida, a cuestiones étnicas, políticas, religiosas, a generalizaciones y estereotipos. Con el paso del tiempo, muchos de ellos nos van llegando a través de la educación recibida y del contacto social con los núcleos de personas que más frecuentamos. Algunos nos llegan durante nuestra niñez, por ejemplo a través de respuestas cerradas que no ofrecen mayor lugar a la propia comprobación o investigación. Así, nos siguen penetrando más prejuicios en la adolescencia, en la juventud, en la adultez. Estos pensamientos a veces no solo arriban, sino que nosotros mismos los formulamos. Ya sean frases que escuchamos, respuestas, conclusiones propias o ajenas, los referidos pensamientos quedan en nuestro mundo interno algunas veces y otras, los transmitimos a nuestros semejantes mayormente inconscientes nosotros de su origen y naturaleza.

Adentrándonos en estos dos aspectos, el del origen y la naturaleza de los prejuicios, hemos observado y experimentado en nuestras propias vidas que los prejuicios nos van dejando tranquilos, nos dan una sensación de confianza, de estar en lo cierto, ya sea porque admiramos a quien los dijo y no los cuestionamos, porque su contundencia nos da la sensación de acierto, o porque quien los emite no dio lugar a cuestionamientos y nosotros lo aceptamos por temor, por falta de interés, por comodidad, porque nos da pereza verificarlos o volver a pensar y tener luego que cambiar nuestros modos de ser y hacer. Así, con esos prejuicios, nos vamos formando un concepto de los demás, de nosotros mismos, de las cosas y de situaciones que no cotejamos con la realidad, con la evidencia, con conocimientos que están al alcance de nuestra mano y nuestro esfuerzo.

En sí mismas, las frases referidas anteriormente, extraídas ellas de “textuales a la vuelta de la esquina”, no representan prejuicios, en tanto y en cuanto, quien las pronuncie o sostenga por un momento, se brinde a la tarea de revisarlas, cotejarlas con la realidad y disponerse a modificarlos. Pueden ser conclusiones propias genuinas, lo cual no implica que sean incompletas, parciales, inexactas, fundadas en la imaginación, en supuestos, entre otras muchas posibles descripciones. Estar equivocado no es tener un prejuicio. La equivocación, cuando es parte del proceso de aprender para saber, para descubrir lo que es cierto, es natural. El prejuicio es algo que no admite modificación, plantea un esquema que aparentemente nos sostiene y por eso nos atemoriza desarmarlo y eventualmente verificar que hemos apoyado la confianza en nosotros mismos sobre un equívoco. Según la Logosofía, el conocimiento es el fin último de la existencia. El hombre construye sus conocimientos cuando los comprueba, al usarlos en la propia vida. Los esfuerzos que demanda esa comprobación lo llevan a poner en marcha todo su potencial, comenzando por revisar lo que supone saber, lo cual también incluye pensar lo que siente y sentir lo que piensa. La disposición a revisar su forma de ser y hacer es, en consecuencia, esencial para evitar la entrada de nuevos prejuicios. (González Pecotche, 2008, 2014)

¿Qué hacer cuando descubrimos un prejuicio?

Así como en la Naturaleza no existen los espacios vacíos, en nuestra naturaleza interior, tampoco debería haberlos. Si deseamos revertir un prejuicio, tendremos que reemplazarlo con algo más. Solo con contenerlo, evitando decirlo o cuidando de ser políticamente correctos, no se podrá construir el cambio. Sin embargo, dichas actitudes pueden ser una fase transitoria mientras elaboramos una nueva ubicación.

Citando a González Pecotche, “No hay evolución sin cambios, (...)”, lo cual requiere una adaptación de todos los resortes internos a una nueva forma de observar, ser y hacer. “Ese cambio significará un paso positivo en la renovación de sus fuerzas internas (...) esto presupone que deben por fuerza producirse en el ámbito de las propias ideas y pensamientos los lógicos desplazamientos que hacen posible la cabida de otros nuevos, más vigorosos y fecundos (...)”

¿Por qué se sostiene un prejuicio? Los prejuicios se sustentan con una red de razones, de creencias, de preconceptos que por lo general no han sido sometidos a una prueba experimental. El nodo central de esa red que hace posible la supervivencia del prejuicio en la propia vida es el desconocimiento sobre la propia realidad interna y circundante. En última instancia, la ignorancia continua sobre las causas de lo que vivimos nos lleva a creer en una realidad que no es tal. Luego, juzgamos a los demás con las mismas imprecisiones con que nos juzgamos a nosotros mismos. (González Pecotche, 2006) La falta de un análisis causal sobre lo que vivimos produce una serie de limitaciones y temores que retroalimentan el prejuicio:

- El temor a vivir las mismas consecuencias. Por ejemplo, el chocolate me hace mal porque una vez me hizo mal.
- El temor a descubrir que uno sostuvo una idea que finalmente terminó siendo equivocada.
- El temor a lo diferente, a lo nuevo y a lo desconocido.
- La falta de confianza en uno mismo que suele esconderse en la creencia en el pensamiento ajeno y en la falta de voluntad para comprobar por uno mismo. Esto nos convierte en vehículo de prejuicios: basados en la admiración o confianza que tenemos en otros, adherimos a su pensamiento sin realmente haberlo pasado por el filtro de nuestra propia reflexión auxiliada de los conocimientos pertinentes. Por ejemplo, esto lo vemos en el aula cuando los adolescentes transmiten con vehemencia pensamientos que escuchan de seres que les resultan influyentes en la casa, en Internet o en la televisión, entre otros, enojándose o sintiéndose abrumados si se les hace alguna pregunta que los haga pensar al respecto.

Plan de actividades por materia:

- Genética de poblaciones humanas: refutación/validación de un prejuicio por medio del método de investigación en ciencias. Biología e Informática.
- Jueces del siglo XV. Física.
- Investigando en la Red y en la vida sobre los prejuicios. Tutoría.
- Dinámicas de juegos sobre prejuicios. Tutoría.

- Los paradigmas y cambios de paradigmas. Historia del Pensamiento Científico.
- Los prejuicios creados y/o alimentados por la publicidad gráfica. Artes Visuales.
- Libro-Álbum: Los pensamientos de prejuicios. Informática y Artes Visuales.
- Los prejuicios “de” y “en” la matemática: la matemática en la vida cotidiana vs. la matemática no sirve para nada; juegos matemáticos vs. la matemática es aburrida; explicaciones divertidas y fáciles vs. la matemática es difícil o no es para mí. Proyección de films: Ágora, Enigma, El hombre que conocía el infinito vs. la matemática es para hombres y no mujeres, los blancos u orientales son mejores en matemática; género en matemática. Matemática.
- Los prejuicios como fuente de discriminación en todas sus formas. Formación Ética y Ciudadana.
- La nación musulmana y judía. Formación ética y Ciudadana, Historia y Geografía.

Lila y Flag, de John Berger. Investigación a partir de la novela de la situación de los inmigrantes que llegan a Europa desde los países africanos y Medio Oriente. Sentidos comunes que se construyen sobre la identidad, la cultura y la historia del otro. Literatura.

- Proyecto de escritura de antologías histórico-literarias. Hotel de inmigrantes. Historia y Literatura.
- Civilización y Barbarie en la literatura argentina de los siglos XIX y XX. Gauchos, indios, inmigrantes, cabecitas negras. Sentidos que se construyen sobre la identidad, la cultura y la historia del otro. Literatura.
- Personajes influyentes en avances y descubrimientos científicos que no fueron reconocidos, por aspectos políticos, de género, sociales y otros, prejuicios en la vida diaria. Elaboración de cuadernillo/libro impreso. Área de Ciencias.
- La matemática no tiene nada que ver con el arte. Recorrido por la historia del arte para observar cómo la matemática está detrás de todas las elaboraciones artísticas. Armado de postales de arte geométrico vinculadas a la difusión de destinos turísticos. Artes Visuales.
- Concert anual, “Shrek”. Los prejuicios sobre uno mismo. La construcción consciente del concepto propio. El semejante como ayuda u obstáculo. Ubicaciones que nos permiten realizar una construcción continua, propia, libre y superadora de sí mismo. Inglés.
- Analogía entre los virus y los prejuicios. Creación de los antivirus en la informática. Crear el propio antivirus para detectar cuándo estamos dejando entrar un prejuicio en nuestra vida. Informática.

Etapas del plan de actividades en las diferentes materias

La primera etapa consiste en generar en el aula actividades para la reflexión acerca de los pensamientos y las sensaciones que tenemos o hemos observado respecto de un tema o experiencia.

Pueden ser los pensamientos, sensaciones o hasta conductas de una época de la humanidad o de la actualidad, de otros o de nosotros, heredados de generación en generación, absorbidos a través de los ambientes que

frecuentamos o construidos por nosotros mismos. Los pensamientos, las sensaciones y conductas son indicadores de los conceptos que tenemos de las personas, de los hechos y las cosas.

La segunda etapa consiste en comprobar si existen prejuicios. Nos enseña Carlos González Pecotche que todo concepto que el ser humano no modifica con su evolución se torna un prejuicio. Para la Pedagogía Logosófica la evolución está ligada a la superación por la incorporación de conocimientos, los cuales nos llevan a perfeccionar, completar, modificar o cambiar los conceptos anteriores.

La tercera etapa consiste en crear y desarrollar una experiencia para poner en práctica aquello que reemplaza al prejuicio: una nueva reflexión o pensamiento que dará lugar a conductas nuevas.

La cuarta etapa es afirmar la conciencia acerca de lo aprendido, generando una iniciativa para ayudar a los demás a desarmar y reemplazar el prejuicio que uno mismo pudo superar.

La quinta etapa es la revisión de la experiencia, lo cual permite pensar y pensarse, con vista a reproducir experiencias similares por propia iniciativa, superando el desempeño anterior.

Evaluación del proyecto

- Realización de una Jornada de reflexión, en la cual cada grupo presente sus producciones finales.
- Organización de una charla-debate-intercambio con puesta en común, convocando a un reconocido filósofo para acompañar la actividad.
- Presentación del proyecto y apertura del campo de investigación a Colegios Logosóficos de Brasil y Uruguay
- Reconocimiento de logros individuales y de conjunto en la puesta en práctica de nuevos pensamientos y conductas que vayan reemplazando a los prejuicios.

Ejecución

Tercer trimestre del 2016 y Ciclo lectivo 2017, con posible continuidad durante el ciclo 2018.

Actividades de preparación

- Encuentro con directivos y docentes durante los Encuentros de Mejora Institucional -agosto y noviembre de 2016-, durante los cuales se expuso la idea del proyecto y se reflexionó a modo general para la construcción del mismo.
- Encuentro con directivos y docentes durante el Encuentro de Mejora Institucional -mayo de 2017- en donde se expuso el plan completo del proyecto.
- Congreso Interfaces 2017, Universidad de Palermo, donde se realizó la exposición del proyecto, -mayo de 2017.

Ubicación del Docente con la Pedagogía Logosófica:

El círculo didáctico de la Pedagogía Logosófica comienza en el adulto a cargo de alumnos. El uso consciente y renovado del conocimiento estimula y transforma, si el adulto no lo vive así, es difícil que lo pueda transmitir. Es el adulto quien primeramente forja el vínculo entre lo que quiere transmitir y lo que pasa al respecto en su propia vida. Hallar ese vínculo puede llevar tiem-

po. ¿Cuál es la esencia de lo que quiero transmitir? ¿En qué me ha ayudado a mí saberlo o dominarlo? ¿Podría servir para comprender otras cosas fuera de mi materia? La meta es descubrir en aquello que se va a enseñar, lo que se puede observar y aprender más allá de la faz material de los hechos. Si un jardinero sabe mucho de jardinería, podrá explicar a través de los procesos físicos que se dan en las plantas, otros acontecimientos de la vida de los seres humanos relacionados a la naturaleza de sus sentimientos, a la paciencia, e infinidad de otros aspectos. Indispensablemente sumará su propia experiencia al respecto. De esta forma su actividad docente es transformadora de sí mismo primero y luego, potencialmente, de los demás. Otro ejemplo podría ser el del profesor de biología enseñando la función del sentido físico de la audición y la capacidad para saber escuchar al semejante o para saber escucharse a sí mismo. A partir de allí, podrá diseñar aquellas experiencias que le permitan al alumno poner en práctica lo aprendido, propiciando su transformación o superación. Esta es la construcción del puente entre el tema a tratar y la vida de los alumnos, en especial la vida interna, es decir la observación de formas de pensar, sentir, ser y como consecuencia, de hacer. Alumnos y docente se encuentran en la misma acción de transformar la vida a partir de un tema en común. El objetivo inherente a cualquier actividad es poner al adolescente en contacto con su mundo interno y a partir de ese momento generar oportunidades de observación y experiencias para la práctica de reflexiones y conductas nuevas, en los alumnos y el docente en sí mismo, lo cual cierra *el círculo pedagógico transformándolo en espiral ascendente*.

Una vez abordada una temática que ya se ha relacionado con algún aspecto de la vida, hay que detectar las conductas que sostenemos o ejercemos. Luego ir a la causa de nuestras conductas, para verificar en qué están basadas. Entre las causas posibles, puede haber un prejuicio. (Editorial Logosófica, 2014)

Especificación de recursos de la Pedagogía Logosófica, técnicas e imágenes: (Editorial Logosófica, 2014)

- **Utilización de la Interpenetración.** Observación de procesos físicos y de procesos de la conducta humana que se ponen de manifiesto análogamente.

- **Mundo interno como laboratorio propio y campo de observación y ensayo.** El diálogo con uno mismo. Aprender a realizarse preguntas que lleven a pensarse. Entrenar la atención hacia las propias reacciones del temperamento durante las actividades: molestia, alegría, sorpresa, temor, indiferencia, interés. El registro de esas reacciones constituye la base de procesos de superación.

- **Pensar lo que se siente y sentir lo que se piensa.** Ser sincero ante la propia conciencia, detectando incongruencias y buscando la armonía.

- **Experimentar lo que se estudia y estudiar lo que se experimenta.**

- **El colegio como campo experimental** de observaciones, de ensayos para producir cambios positivos que se propone el alumno, el docente o un grupo de alumnos en conjunto.

- **Formulación de preguntas** que permitan a los alumnos descubrir la integración que existe entre los conocimientos sobre el mundo que nos rodea y sobre nosotros mismos en los hechos y vivencias cotidianos; además de las preguntas que nos ayudan a revisar experiencias de vida, observando los agentes causales y rescatando aprendizajes.

- **El estudio de la propia vida y los conceptos que la sustentan.**

- **El análisis de los pensamientos que dan origen a las conductas.**

- **Propiciar la creación del pensamiento propio**, detectando aquello que nos limita internamente en este uso genuino de la libertad -prejuicios, por ejemplo.

- **Diseño de experiencias para usar el conocimiento**, no tenerlo como "figurita de colección". Transmitir la importancia del conocimiento para moldearnos a nosotros mismos buscando la superación y la ayuda al semejante.

- **Aprendizaje generoso**, enseñando lo que se aprende. La Pedagogía Logosófica requiere del docente llevar explícitamente la idea de la adquisición del conocimiento para la superación de sí mismo con un fin altruista hacia los demás. Pensar y ayudar a pensar como el mayor bien que podemos ofrecer.

- **Registro consciente:** consignación escrita del acontecer interno en las experiencias de revisión y cambios.

- **Utilización de los registros**, para formular propósitos, hipótesis, otras experiencias de cambios, para evaluar resultados, para valorar los avances y experimentar los efectos de la gratitud.

- **Intercambio de lo que se comprende:** Docente y alumnos comparten las vivencias promovidas por las experiencias prácticas. Aprender a conversar sin violencia. Cada uno toma del intercambio lo que considera útil y ofrece lo que considera valioso.

- **El auspicio a las iniciativas:** incentivar al alumno a crear propósitos de cambio y continuarlos a través del tiempo. Llevarlo a ver por sí mismo las causas de sus conductas para que pueda estudiarse y desafiarse a sí mismo.

- **Creación de un ambiente de respeto y afecto, a fin de:** Sensibilizar los procesos de aprendizaje para que no sean solo intelectuales.

Preparar el ánimo para basarlo en el amor a la vida, a sus proyecciones, a la posibilidad de crear nuestro destino y hacer el bien inteligentemente, entre tantos otros conceptos que presenta la Logosofía.

Poner al adolescente en contacto con aquella parte de sí mismo que busca la nobleza.

Esto requiere del docente un doble enfoque al construir ese ambiente de respeto con afecto: su vínculo con los alumnos en su conjunto, el cual garantice los aprendizajes de la cátedra, y un vínculo particular con cada alumno.

Una experiencia de preparación docente. Comenzar a ver los prejuicios en uno mismo:

Al disponernos a trabajar con los prejuicios en nosotros mismos, los profesores vamos experimentando una serie de observaciones y vivencias que nos preparan para poder compartir y colaborar con nuestros alumnos. Aquí el relato de una experiencia, de las tantas que se dan cotidianamente en el Colegio.

En varias ocasiones durante las últimas clases de Inglés, la profesora venía observando que Joaquina -no es su

nombre real- le daba charla a sus compañeros cuando no era oportuno. Joaquina es una buena alumna y le gusta mucho la materia. Anteriormente, la alumna se había acercado en varios momentos a conversar amablemente con la docente, fuera de la hora de clase, estableciéndose un puente de simpatía entre ambas. Sin embargo, las instancias de charla inoportuna en clase continuaban y la profesora la tuvo que llamar al silencio varias veces. Joaquina se aquietaba pero no siempre reaccionaba bien, las últimas veces con alguna falta de respeto. La profesora comenzó a inferir que la alumna no la quería, o que había usado su simpatía para granjearse un concepto bueno que le permitiera tener una autoridad que no admitiera límites. La profesora continuó haciéndose algunas reflexiones respecto a la necesidad de garantizar el aprendizaje para todos, poniendo los límites necesarios y haciéndose fuerte frente a esa actitud de la alumna. Pasaron un par de clases y la profesora comenzó a observar que Joaquina empezaba a tener un rostro de apatía y alguna actitud de clara rebeldía. En principio, la profesora decidió no ponerse susceptible, no tomárselo personalmente aunque le afectaba realmente a su sensibilidad. Pensando en cómo mejorar esa situación decidió traer a la Speaking Session -momento de la clase para practicar el lenguaje oral- de la siguiente clase, el tema de la hipocresía a través de algunas preguntas relacionadas con aparentar gestos y virtudes para conseguir del otro un buen concepto. Venía justo para la unidad del libro de texto que estaban desarrollando y el próximo comienzo del proyecto Shrek. Mientras se realizaba la actividad, la profesora se dio cuenta que quería escuchar qué decía Joaquina con bastante curiosidad, y entonces ahí, descubrió un esquema duro: estaba asumiendo una situación de su alumna que realmente no había cotejado con ella. En ese momento se decidió a hablar con Joaquina. Al finalizar la clase se reunieron. Sin enfrentarla, sino tratando sinceramente de dilucidar la situación, la profesora le relató observaciones sobre sus últimas actitudes y le recordó el contenido de las amables charlas que habían tenido hacía no tanto tiempo. El tono afectuoso serenó a la alumna. La docente le preguntó sobre su versión de la historia. “Yo pensé que vos me estabas ignorando”. Realmente esa expresión de Joaquina cayó justa para que la profesora pudiera rearmar el rompecabezas y completar la imagen, sin que sobrara ninguna pieza. Ambas habían asumido una realidad que no era tal, y habían actuado al respecto, alejándose. Afortunadamente, aquella instancia de diálogo y la disposición a cambiar de ambas hicieron que todo volviera a encaminarse. La susceptibilidad puede hacer perder de vista la necesidad del afecto en todas las acciones del docente para con los alumnos, y puede transformar la realidad en escenarios adversos a la libertad que bien podrían dar origen a prejuicios duraderos. Para la profesora fue una experiencia transformadora.

Referencias bibliográficas

- González Pecotche, Carlos B. (2008) *Bases para tu Conducta*. (6a ed.). Buenos Aires. Editorial Logosófica.
- González Pecotche, Carlos B. (2006) *Exégesis Logosófica*. (4a ed.). Buenos Aires. Editorial Logosófica.
- González Pecotche, Carlos B. (2014) *Introducción al Conocimiento Logosófico*. (5a ed.) Buenos Aires. Editorial Logosófica.
- Bearzotti, Raquel (2002) *Claves de la Pedagogía Logosófica*. Buenos Aires. Casa del autor.
- González Pecotche, Carlos B. (2007) *El Espíritu*. (1a ed.). Buenos Aires. Editorial Logosófica.
- González Pecotche, Carlos B. (2006) *Curso de Iniciación Logosófica*. (6a ed.). Buenos Aires. Editorial Logosófica
- Joan Corominas. (2012) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid. Gredos.
- Aristóteles, (2010) *Poética*. Buenos Aires. Ediciones Libertador.
- Aristóteles, (2010) *Política*. Buenos Aires. Ediciones Libertador.
- Aristóteles, (2012). *De interpretatione*. Buenos Aires. Tecnos.
- Editorial Logosófica. (2014) *Pedagogía Logosófica. 50 años de Pedagogía Logosófica aplicada a la Educación*. Buenos Aires. Editorial Logosófica.

Abstract: Any corner, a street dialogue, a class, a family moment, a message in the media ... in any daily scene, if we sharpen our ears a little, we will surely listen to messages supported by prejudices.

From the Logosophical Pedagogy, the knowledge of itself is a pillar to be able to make positive changes. We all have constructive ideas and high feelings, but also negative aspects such as prejudices. The proposal is to think about ourselves and open ourselves to an investigation in ourselves to identify them, eliminate them and reconstruct ourselves, in order to later be able to stimulate in the students an analogous process of improvement.

Keywords: pedagogy - logosophy - prejudices - evolution - knowledge

Resumo: Um canto qualquer, um diálogo de rua, uma classe, um momento familiar, uma mensagem nos meios...em qualquer cena cotidiana, se aguçamos um pouco os ouvidos, seguramente escutaremos mensagens apoiadas em preconceitos. Desde a Pedagogia Logosófica, o conhecimento de si mesmo é um pilar para poder realizar mudanças positivas. A todos nos habitam ideias construtivas e sentimentos elevados, mas também aspectos negativos como os preconceitos. Desde a Pedagogia Logosófica, ou conhecimento de se mesmo é um pilar para poder realizar mudanças positivas. A todos nos habitam ideias construtivas e sentimentos elevados, mas também aspectos negativos como vos preconceitos.

Palavras Chave: pedagogia - logosofia - preconceitos - evolução - conhecimento

(*) **Adriana Cohon Melella**, Profesora de Inglés. Estudiante de Logosofía y Docente en la Fundación Logosófica.

(**) **Claudio Fernando Sprejer**: Profesor de Nivel Medio. Profesor de Informática, de Ajedrez y Tutor del Instituto Nuevo Guido Spano.

Inteligencias múltiples y su relación con el uso de las TIC en el aula de clase

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Diana Marcela Taborda Cardona (*)

Resumen: Este artículo se deriva de la investigación realizada para optar al título de Magister en Comunicación Educativa y surgió de la inquietud por conocer como las diferentes inteligencias de los niños y jóvenes pueden ser aprovechadas en el aula de clase potenciándolas a través de las TIC como herramientas que han cambiado las dinámicas sociales, académicas, comerciales, industriales y económicas del mundo. Utilizando como estudio de caso un colegio digital de Antioquia (Colombia), que tiene como premisa valerse de las TIC para mejorar la educación y garantizar un aprendizaje significativo, se buscó identificar las inteligencias múltiples que predominan en los niños y jóvenes escolarizados, se caracterizaron las inteligencias múltiples de un grupo de primaria y uno de secundaria y ello se relacionó con las tecnologías de la información y la comunicación para identificar como se pueden potenciar estos recursos en el aula de clase para lograr aprendizajes significativos.

Palabras clave: inteligencias múltiples - tecnologías de la información y la comunicación - modelos de aprendizaje - aprendizaje significativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 217]

El municipio de La Estrella está ubicado al sur del Valle del Aburrá, en el Departamento de Antioquia- Colombia. Fue fundado en el año 1685 y tiene una extensión de 35 kilómetros, distribuidos en 3,68 kilómetros de zona urbana con 27.211 habitantes y 31,32 kilómetros de zona rural con 35.137 habitantes. Está dividido políticamente en 45 barrios y 15 veredas.

La Gobernación de Antioquia a través de la Secretaría de Educación y su Dirección de TIC para la Educación, planteó para el trienio 2016 -2019 un proyecto denominado *Antioquia Territorio Inteligente*, desde el cual se pretende trabajar en tres líneas de acción:

1. Apropiación pedagógica de las TIC: colegios digitales, inclusión de las TIC a los proyectos educativos institucionales y consolidación de movimientos juveniles de ciencia y tecnología, a través de clubes, industrias creativas y culturales; y semilleros.
2. Equipamiento y conectividad: que incluye dotación tecnológica, conectividad, mesas de ayuda y mejoramiento de redes internas en colegios y parques educativos de las subregiones del Departamento.
3. Contenidos: que incluye herramientas, redes, contenidos y portales educativos; redes sociales y un meta-portal para la educación.

Los colegios digitales, que hacen parte de los proyectos relacionados con la apropiación pedagógica de TIC, son establecimientos educativos de Antioquia donde usan Tecnologías de la Información y la Comunicación cotidianamente en asuntos relacionados con la planeación y el desarrollo de las clases (Secretaría de Educación, Gobernación de Antioquia, 2017)

El proyecto de equipamiento tecnológico y conectividad entrega a cada colegio digital pantallas interactivas, mobiliario, PC portátiles y red wifi. Estos instrumentos, vienen acompañados de otras estrategias como maestros dinamizadores, clubes y mesas de ayuda y soporte técnico.

La institución educativa José Antonio Galán, colegio digital ubicado en el municipio de La Estrella, cuenta con cuatro sedes en las cuales brinda educación primaria, secundaria y media técnica de carácter público a niños y jóvenes del sector La Tablaza. Para el año 2016 contaba con: 50 docentes que atendieron una población estudiantil de 1016 en primaria, 1172 en secundaria y media técnica para un total de 2188 estudiantes, distribuidos en 63 grupos. (Jaga.edu.co, 2017)

Actualmente la IE cuenta con un Punto Vive Digital Plus, de uso para los estudiantes del colegio, los profesores y la comunidad en general. Este espacio está dotado con una sala de entrenamiento, que tiene disponible algunos *hardwares* y *softwares* necesarios para la producción de contenidos digitales tales como creación y modelamiento de objetos en 3D, creación de videojuegos, aplicaciones para dispositivos móviles entre otros. Tiene una sala de entretenimiento con televisores y consolas de video juegos, y otra destinada para la producción de contenidos de video y audio. El colegio fue dotado también con dos salas que tienen un total de 60 computadores (entre pc de escritorio y portátiles) de los cuales 30 tienen conexión a Internet. Un auditorio con pantalla inteligente, 10 televisores, 4 *video beam* y una red wifi de más de 4 MB. Los docentes por su parte, fueron dotados con *tablets* para facilitar el acceso a las plataformas dispuestas para integrar las TIC al aula de clase (comunidades de aprendizaje, clubes de ciencia y tecnología, ecosistemas de innovación, cursos masivos en línea -*Mooc*-, mi clase digital, red de TIC e industrias creativas).

Cómo intervienen las TIC en el aprendizaje significativo: aprovechar las Inteligencias Múltiples

Factores como la tecnología y la globalización, han hecho que las formas de comunicarnos cambien, puesto que los dispositivos móviles y las herramientas TIC son ahora los protagonistas de las formas de interacción, recepción y generación de contenidos educativos y no

ticiosos. En la cotidianidad, utilizamos intensamente nuestros teléfonos celulares, tabletas y computadoras portátiles, pero, ¿Qué pasaría si este tipo de prácticas se trasladan a las aulas de clase?

Existe una nueva perspectiva de enseñanza, en la cual el proceso tiene su enfoque en los estudiantes y sus particularidades. Por ello se hace necesario prestar atención en las inteligencias múltiples y si estas condiciones cambian con la interacción que se da con las TIC (en este caso las Tecnologías de la Información, proveídas por las estrategias dinamizadoras planteadas en los colegios digitales). Los métodos educativos, pueden necesitar una adaptación para que se ajusten a las características de los individuos, más aun cuando se trata de estudiantes que han recibido su escolarización, inmersos en aquello que ha implicado la revolución tecnológica. Surge entonces la necesidad de identificar las inteligencias múltiples que predominan en los niños y jóvenes escolarizados, a partir del uso de las TIC: estudio de caso de dos grupos (uno de primaria y uno de secundaria) en un colegio digital del municipio de La Estrella).

Recorrido Teórico

Durante el proceso de construcción epistemológica, se encontraron perspectivas relacionadas con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al aula, pero pocos han teorizado sobre el potencial de ambas para favorecer los procesos de aprendizaje. Sobre ello fue necesario indagar otros asuntos relacionados con teorías de índole pedagógico, papel del docente en las nuevas dinámicas sociales y académicas, brecha generacional, entre otras que se convirtieron en categorías emergentes que permitieron describir una inteligencia de índole digital o tecnológico que de ser potenciada en el aula de clase favorecerá el aprendizaje y permitirá un mayor aprovechamiento de las herramientas tecnológicas de los colegios digitales.

1. Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje plantean como los individuos aprenden nuevas ideas y conceptos.

Varias tesis se ajustan a las condiciones actuales:

- Socioconstruccionista, teoría de carácter sociológico, psicológico y del conocimiento que considera que los fenómenos sociales se desarrollan de manera particular desde los propios contextos, de tal manera que el sujeto pueda describir, explicar, o dar cuenta del mundo donde vive gracias a tradiciones intelectuales como el empirismo y el racionalismo (Gergen, 2007). Kenneth Gergen define la teoría Socioconstruccionista, opuesta al positivismo, como el conocimiento del mundo determinado por la cultura, la historia, el contexto social y la relación con otros sujetos.
- La teoría de Vygotsky sobre la educación, plantea que los niños construyen su propio conocimiento, que el desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social y que además este puede ser dirigido por el aprendizaje. Es decir para Vygotsky, la construcción cognitiva está directamente relacionada con la interacción social (presente y pasada), y para él, este tipo de relaciona-

miento, sumado a la manipulación física, representan un porcentaje importante del desarrollo de los infantes. Según Vygotsky es importante que se logre identificar lo que el niño entiende, pues en este axioma, se piensa que el aprendizaje es la apropiación de conocimiento y el alumno cumple el papel más significativo del proceso.

- Jean Piaget (1981) centra su teoría del aprendizaje bajo el concepto de inteligencia, ésta entendida como un proceso de carácter biológico, que además se relaciona con dos procesos inherentes a los seres humanos como la posibilidad de organizarnos y adaptarnos. Para Piaget la educación tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social, y debe estar centrada en el niño, partir de las actividades propuestas por el mismo, puesto que los contenidos no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural. En la metodología piagetiana la interacción social, favorece el aprendizaje y el método para alcanzarlo es el descubrimiento, pues la experiencia favorece la toma de conciencia de la realidad y ello facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje significativo, máxime si se logra gracias a la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).

2. Otras Inteligencias

La inteligencia, según Joseph Walters (1995), deberá entenderse como la habilidad necesaria para resolver problemas o desarrollar cuestiones de importancia en un contexto. Dichas capacidades permiten abordar situaciones para alcanzar objetivos, a través de la selección adecuada del camino a emprender.

Bajo esta premisa se han agrupado ocho categorías, o inteligencias (Gardner, 1995). Son ellas:

- Inteligencia lingüística: Capacidad para utilizar las palabras de manera eficaz, oral o de forma escrita.
- Inteligencia lógico-matemática: Utilización adecuada de los números y del razonamiento lógico
- Inteligencia espacial: Posibilidad de percibir el mundo visuo-espacial con precisión y de desarrollar transformaciones basadas en dichas percepciones.
- Inteligencia cinético-corporal: Capacidad para manejar el cuerpo y con él expresar ideas y sentimientos. Se destaca la facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos.
- Inteligencia musical: Percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
- Inteligencia interpersonal: Percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de las otras personas.
- Inteligencia intrapersonal: Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento.
- Inteligencia naturalista: Facultad para reconocer las numerosas especies de flora y fauna del entorno.

Según las condiciones de tipo biológico de cada individuo (factores genéticos o hereditarios, daños o heridas en el cerebro antes, durante o después del nacimiento), sumado a la interacción con el entorno (incluyendo las experiencias con los padres, docentes, pares, amigos, u

otras personas), la cultura (incluyendo la época y el lugar donde uno nació y se crió) y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes aspectos, se desarrolla una u otra inteligencia. Es decir, los seres humanos las poseemos todas en proporciones distintas, y la combinación y el uso es personal y único.

3. Desarrollo de las inteligencias según los entornos de aprendizaje

Factores como la tecnología y la globalización, han hecho que las formas de comunicarnos cambien, puesto que los dispositivos móviles y las herramientas TIC son ahora los protagonistas de las formas de interacción, recepción y generación de contenidos educativos y noticiosos. En la cotidianidad, utilizamos intensamente nuestros teléfonos celulares, tabletas y computadoras portátiles, pero, ¿Qué pasaría si este tipo de prácticas se trasladan a las aulas de clase?

Los métodos educativos, pueden necesitar una adaptación para que se ajusten a las características de los individuos, más aún cuando se trata de estudiantes que han recibido su escolarización, inmersos en aquello que ha implicado la revolución tecnológica.

El estudio de las inteligencias múltiples ha tomado como base la cognición humana, y esto significa que tienen implicaciones considerables en los procesos educativos. Todo tipo de enseñanza centra su objetivo en generar aprendizaje significativo, y ello implica “diseñar, incorporar y difundir acciones que lleven a nuestros alumnos a asumir y entender los contenidos de aprendizaje planteados, a través del autoaprendizaje y la responsabilidad compartida” (Delors, 1997), esto significa que existe un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el potencial, conocimientos y experiencias de cada alumno, tomado como base su particularidad o tipo de inteligencia.

El aprendizaje móvil, personalizado, portátil, cooperativo, interactivo y ubicado en el contexto, presenta características singulares diferentes a las de modelo de aprendizaje tradicional. En el primero se hace énfasis en el acceso al conocimiento en el momento adecuado, ya que este puede realizarse en cualquier lugar y en todo momento. Por eso, los dispositivos pueden resultar de ayuda en el aprendizaje formal e informal, pues poseen potencial para transformar los ejercicios educativos y de capacitación.

Las prácticas más comunes de nuestros estudiantes incluyen redes sociales, correos y chats, y ello está relacionado con una posible integración curricular de las TIC, pues cuando se posee la tecnología (como en el caso de los colegios digitales) y los profesores aprenden a usarla, el tema que surge es cómo integrarla al currículo, este entendido como aquello que, desde determinadas concepciones didácticas, se considera conveniente desarrollar en la práctica educativa (Porlan, 1992). Bajo esta premisa se puede pensar en mallas curriculares en las cuales se incluya las TIC para el desarrollo de tareas habituales en el aula de clase como escribir, obtener información, experimentar, simular, comunicarse, aprender un idioma, diseñar.

Lo anterior implica un propósito didáctico de las TIC en el aula, y ello es preparar clases, apoyar tareas ad-

ministrativas, revisar software educativo, impactando la construcción del aprendizaje. La verdadera oportunidad que ofrecen las TIC y los dispositivos móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje, está en su potencialidad para atender las necesidades individuales del alumno, a través de la personalización y la interactividad, creando un nuevo marco de relaciones, fomentando el aprendizaje explorativo y colaborativo y, sobre todo, ofreciendo una metodología creativa y flexible más cercana a la diversidad y a las necesidades educativas reales de cada individuo. Todo lo anterior gestado por docentes con rol de facilitador.

Las situaciones referidas pueden estar relacionadas con la capacidad del docente de diseñar medios, materiales y los recursos necesarios para garantizar un aprendizaje significativo acorde a las necesidades, expectativas e inteligencias múltiples de sus alumnos, y ello incluye la capacidad para aprender a trabajar con las nuevas herramientas tecnológicas, lo que supone generar constantemente propuestas de trabajo colaborativo.

4. Competencias de los docentes en la era digital

Según Pere Marqués (2008), la motivación del profesorado y su actitud positiva hacia la innovación con las TICs, se incrementa a medida que aumenta su formación instrumental-didáctica y descubre eficaces modelos de utilización de las TIC que puede reproducir sin dificultad en su contexto, ayudándole realmente en su labor docente. Para los profesores, se necesita una alfabetización digital que les permita utilizar de manera eficaz y eficiente estos nuevos instrumentos tecnológicos que constituyen las TIC en sus actividades profesionales y personales. Es decir, según el autor se necesitan competencias instrumentales para usar los programas y los recursos de Internet y didácticas para el uso de todos estos medios en sus distintos roles docentes. En este nuevo escenario los profesores deben adquirir habilidades que les permitan ajustarse a las necesidades de la sociedad actual, dejando a un lado el modelo tradicional donde su papel era de transmisor de información para cambiar su rol al de facilitador y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las competencias están relacionadas con actualización profesional, es decir conocimiento de fuentes de información y herramientas tecnológicas específicas y útiles para las asignaturas. Se habla también de metodología docente, o sea la integración de las TIC con los diferentes currículos, estrategias didácticas aplicadas en el aula y que incluyan herramientas y elaboración de material escrito pero de carácter multimedial. Por otra parte, algunos autores consideran básico el factor actitudinal, pues los docentes necesariamente deberán tener una condición abierta y crítica ante los cambios de la sociedad actual.

¿Qué pasaría si las prácticas cotidianas con la tecnología se trasladan a las aulas de clase?

Según los objetivos de la investigación, el análisis de la información recolectada permitiría la caracterización de las Inteligencias Múltiples predominantes en los niños y jóvenes escolarizados de un grupo de primaria y uno de secundaria de un colegio digital, y la relación de éstas con las tecnologías de la información y la co-

municación para potenciar estos recursos en el aula de clase; de tal suerte que al finalizar el proceso se lograran identificar las inteligencias múltiples que predominan en los niños y jóvenes escolarizados mediados por el uso de las tecnologías, partiendo de la premisa de una escolarización y una educación inicial en hogares permeados por la sociedad de la información, entendiendo que la tecnología no solo se usa y desarrolla en las aulas de clase, sino que invade también la cultura popular.

Las inteligencias múltiples, entendidas como aquellas destrezas que niños y jóvenes desarrollan por la interacción con el mundo, globalizado o no, sumado a los conocimientos adquiridos en la vida escolar, se han permeado en alguna medida por la interacción que niños y jóvenes comienzan a tener desde temprana edad gracias a la facilidad de acceso a herramientas tecnológicas, independiente de los recursos de las familias o las instituciones educativas.

Las inteligencias múltiples planteadas por Howard Gardner que más predominan en los jóvenes escolarizados, objetos de estudio, para el caso de bachillerato son: interpersonal, intrapersonal - física y cinestésica. Por su parte, para el caso de los niños de primaria, las inteligencias que predominan en su orden descendente son: Lingüística, naturalista y físico-cinestésica.

Ambos resultados, analizados a la luz del uso que los niños y jóvenes le dan a los instrumentos tecnológicos, evidenciados en el estudio de caso, demuestran que las inteligencias sufren transformaciones mínimas por la interacción con las tecnologías, pues como lo menciona Calzadilla (2009) las Tecnologías de la información y la Comunicación posibilitan una suerte de maleabilidad a nivel cognoscitivo, permitiendo que los usuarios determinen su ruta de aprendizaje según particularidades, estilos de aprendizaje, objetivos y gustos, viabilizando además asuntos propios de la sociedad de la información como el aprendizaje colaborativo. Felipe García, Javier Portillo, Jesús Romo, Manuel Benito 2010 afirman que hay quienes sostienen que el crecimiento en este entorno tecnológico puede haber influido en la evolución del cerebro de aquellos individuos. Se analiza entonces el efecto en el desarrollo cognitivo de los niños cuando se tienen interacción constante con juegos electrónicos pues se supone que la actividad con la tecnología configura sus nociones sobre lo que es la comunicación, el conocimiento, el estudio/aprendizaje e, incluso, sus valores personales.

Podemos hablar entonces de algunos asuntos que influyen en las prácticas cotidianas con la tecnología trasladada a las aulas de clase:

1. Contexto Socioeconómico y Administración Educativa

La revolución tecnológica ha evidenciado mundos sociales y mediáticos más desiguales: las nuevas tecnologías en la actualidad (tal y como pasó con la radio y la televisión en su momento) son adoptadas por familias de mejores ingresos o ingresos más estables. Esta condición aplica también para las instituciones de educación, pues a pesar de que los colegios digitales están dotados, los colegios privados, han sido equipados y los profesores y alumnos han adoptado la tecnología de manera más natural, lo que significa que la condición social no

solo se relaciona con las posibilidades de adquisición, sino con las maneras para usarla, más adecuada beneficiando la adquisición de información, las formas de comunicación y los procesos de aprendizaje.

La investigación arrojó, que a pesar de la dotación de los colegios digitales, la institución educativa tiene acceso restringido a los equipos tecnológicos, y adicional a ello, pocos profesores están realmente capacitados para manejar y utilizar estos instrumentos a favor de la educación. Así pues, la administración educativa se convierte en una limitante para que las TIC se constituyan un real apoyo para la educación y un escenario de aprendizaje que a través de nuevas narrativas favorezca el alcance de los objetivos de aprendizaje.

Sobre el contexto socioeconómico y la administración educativa, se evidenció en esta investigación que existen incompatibilidades entre las formas propias de la revolución tecnológica y la estructura tradicional de la educación. Esta última contempla horarios, organización espacial y currículos diseñados bajo concepciones de niveles de aprendizaje según edades y necesidades de cultura general. Estos asuntos, no se han modificado en los colegios digitales, y por lo tanto la integración de las TIC a las estructuras es ineficiente y no se ajusta a las condiciones mentales de quienes utilizan de manera natural y en todo momento y lugar la tecnología.

2. Procesos Pedagógicos y Tecnología Educativa para el aprendizaje significativo

Esta investigación, y su metodología, pretendían conocer las proclividades de los niños y jóvenes escolarizados en un colegio digital, para determinar las experiencias de éstos en su tiempo libre con tecnología, como fuente de inspiración para el desarrollo de nuevos modelos y enfoques educativos con énfasis en las TIC. Existen diferentes teorías pedagógicas que se pueden equiparar con el uso de las tecnologías en la educación. Según los resultados de este proceso investigativo, podríamos pensar en: Constructivismo (Piaget, 1981), Construccinismo, anunciada como Cibernética para niños (Buckingham, 2007) en el construccionismo lo más importante para alcanzar el conocimiento es la construcción y la manipulación; aprendizaje de estilo hogareño: planeado por el pedagogo Seymour Papert (1996) y que se caracteriza por ser autodirigido, espontáneo y motivado.

Estas teorías, de índole pedagógico, pueden ser la base para la construcción de un modelo de educación que siga nuevos parámetros tomando como base las inteligencias de los estudiantes y las bondades de las tecnologías con las que cuentan los colegios y los hogares de las nuevas infancias, esta investigación permite entender que la tecnología propicia estilos de aprendizaje mucho más flexibles, con cumplimientos de objetivos abiertos y conforme a las necesidades, particularidades y dirección dado por el propio estudiante.

Durante entrevistas, observaciones, test y talleres aplicados en el desarrollo de esta investigación, surgieron temas que validaban la educación no solo en el ámbito escolar bajo la supervisión de docentes, sino que se reconoce la educación por fuera del aula de clase, teóricamente ello se ha denominado personalización y se ha

definido como la posibilidad de adquirir el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Para Buckingham la educación no debe limitarse al aula de clase, pues las tecnologías de la información y la comunicación permiten que el aprendizaje se acerque al alumno y que este a su vez decida que aprender según sus necesidades, inteligencias y pasiones.

Las TIC intervienen en este proceso posibilitando que los niños y jóvenes tengan el acceso a diferente información, que con la orientación de docentes mediadores pueden convertirse en aprendizaje significativo (sobre este supuesto es importante tener en cuenta que la información a la que se puede acceder no es 100% confiable, de allí la importancia de contar con orientación adecuada sobre las maneras para hacer curaduría de lo que se publica en las diferentes herramientas). Además, los alumnos, niños y jóvenes escolarizados, pueden codiseñar su aprendizaje, siempre y cuando estos reconozcan sus inteligencias y habilidades, de tal manera que se tenga control sobre el contenido de las materias del currículo regular, los entornos de aprendizaje, seguramente medidos por tecnología, generando así escenarios de aprendizaje colaborativo en todo momento y todo lugar. La investigación, a través de los talleres y la aplicación de los test, demostró que la idea del uso de la tecnología no solo aumenta la motivación por los procesos de aprendizaje, sino que facilita la concentración y la utilización de instrumentos, programas y herramientas propias de las TIC que conversan de manera adecuada según los currículos escolares, para la generación de aprendizajes significativos, a largo plazo y contruidos en la zona próxima de cada niño.

Así pues para pensar en atmósferas adecuadas para posibilitar el aprendizaje, se debe introducir en la discusión la denominación de plataformas de aprendizaje, que se entienden en los nuevos tiempos como esos espacios desde los cuales los niños y jóvenes, esta vez, escolarizados o no, adquieren conocimiento.

Bajo estas premisas habría que pensar en la tecnología educativa como un asunto de reforma educativa, (tal y como se piensa en la epistemología de los colegios digitales), pero logrando integrarla a asuntos propios de la pedagogía, y como lo he planteado a lo largo de este documento procurando que los estudiantes participen de manera activa en el proceso de aprendizaje, en lugar de limitarse a recibir información de una manera pasiva.

Este asunto de índole didáctico, que se denomina personalización, permitirá que las capacidades de los estudiantes (Inteligencias Múltiples) se potencien, creando una modalidad de aprendizaje más natural que conecta al alumno a ese mundo en el cual se encuentra inmerso y que evidentemente está permeado por cambios acelerados a nivel tecnológico, que no solo intervienen en su vida académica, sino que se convirtieron en el vehículo de las relaciones personales y que intervienen de manera directa en el mundo laboral futuro.

3. Brecha Digital Generacional y Papel del Docente

Antes se hablaba de “inmigrantes digitales” y “nativos digitales” (Prensky, 2001) pero se entendió que más que existir una diferencia entre adultos y niños, la tecnología ha ofrecido una nueva forma de potenciar las ha-

bilidades o inteligencias de los jóvenes a través de la tecnología, creando diferencias en hábitos y costumbres entre generaciones, pues la actual no podría concebir su vida sin el uso de un aparato tecnológico, debido a que han nacido y crecido en medio de una revolución de este índole. Hablar de brecha digital, es pensar en padres y docentes con menos habilidades en el manejo de la tecnología.

Según los docentes entrevistados durante el desarrollo de la investigación, la brecha entre ellos y la tecnología se debe en su gran mayoría a asuntos relacionados con las dificultades que se presentan al intentar integrar las TIC en las actividades de enseñanza desarrolladas en el aula de clase, por tiempo, conocimientos y habilidades. Los docentes tienen una concepción sobre la tecnología amarrada a un asunto netamente instrumentalista, es decir las TIC son consideradas como herramientas que les permiten hacer lo que ya hacen pero con computadores, tablets o celulares.

La educación tiene su foco de acción en los objetivos de aprendizaje de cada materia, bajo currículos estructurados, así pues, los docentes adoptan las TIC en los mismos objetivos de aprendizaje asignaturista, asunto que imposibilita que la tecnología transforme el aprendizaje, tal y como lo pretende lograr a través de los colegios digitales.

4. EDUTOPIA: Inteligencias Múltiples en el aula de clase

El objetivo de la educación, es alcanzar un aprendizaje significativo, que se entiende además como aquel que se aloja en el cerebro de tal manera que se conserve a largo plazo y sea útil para la vida y la resolución de problemas (resolución de problemas, definición de inteligencia por Howard Gardner), para Gee (2003) ese aprendizaje debe ser activo, entendiendo este concepto como multimodal, es decir que involucra varios sentidos y por ende diferentes sistemas de signos e inteligencias, como imágenes (inteligencia espacial), sonido (inteligencia musical) y escritura (inteligencia lingüística). Para Negroponte, (1995) las computadoras ayudan a captar la atención de niños “con estilos cognitivos y de aprendizaje diferentes”.

Este teórico afirma que la tecnología ejerce una fuerza dominante en los niños y jóvenes y que por lo tanto la educación deberá asumir dicho cambio para que el aprendizaje se haga conforme a las necesidades y expectativas de los escolarizados, para él los niños tienen afinidad natural con las computadoras, y usarlas influirá en la motivación y deseo de aprender (Negroponte, 1995)

Inteligencia digital

En todos lados, con pocas excepciones, les veo el mismo brillo en los ojos, el mismo deseo de apropiarse de este artefacto. Y más que quererlo, parecen saber que de alguna manera muy profunda, ya les pertenece. Saben que pueden dominarlo con más facilidad que sus padres. Saben que ellos son la generación de la computadora (Papert, 1996)

Los niños de la sociedad del conocimiento, los infantes digitales o la cultura infantil contemporánea, son multi-tareas, con inteligencias múltiples y capaces de recibir,

procesar y generar información a través del uso de diferentes herramientas y la realización de diversas actividades, todas a su vez por nuevos medios.

Sobre el concepto Generación Digital mencionado por Buckingham cuando parafrasea a Keri Facer et al, se concibe al niño y al joven como productor y consumidor, entendiendo este último concepto como el valor final que se le entrega a un cliente sin pensarlo como constructor posible de información, es decir, como productor y generador de conocimientos individuales y colectivos, según las potencialidades que tienen las tecnologías para construir nuevos conceptos gracias a las discusiones que se pueden dar a través del uso de la misma. El concepto de generación digital es entendido entonces como el conjunto de competencias (o para efecto de esta investigación, inteligencias), innatas para manejar tecnología, según Buckingham (2007) los niños están dotados de una fluidez tecnológica natural.

Los niños digitales se caracterizan, según lo observado durante las clases, los talleres y los test, más creativos, con necesidad de comunicarse, ser innovadores, confiar en sí mismos, y estos asuntos en relación con la tecnología, tal y como lo expresa Buckingham (2007) cuando menciona a Tapscoot, hacen que la usen de manera más natural e intuitiva, a diferencia de sus padres y maestros que sortean una especie de fobia a los aparatos tecnológicos, impidiendo que su uso se haga para favorecer la educación, el trabajo, la socialización y la creación de conocimiento en red.

La idea de un cambio a nivel cognitivo aún no se descarta, de hecho los docentes entrevistados en esta investigación afirman que es evidente la existencia de habilidades especiales para el uso de la tecnología, incluso se podría pensar en una nueva inteligencia de índole digital. Para Prensky (2001), en esta nueva generación se han evidenciado cambios evolutivos provocados por el uso de la tecnología “los niños han reprogramado sus cerebros, para adaptarse a la velocidad, la interactividad y las estructuras no lineales de los videojuegos provocando diferencias físicas en la organización del cerebro”.

Reflexiones: Conclusiones y Recomendaciones

Tal y como se planteó al inicio de esta investigación, el objetivo estaba planteado de tal suerte que al final del análisis de los resultados se lograra tener claridad con respecto a la forma como las TIC y las inteligencias múltiples de los niños escolarizados se relacionaban para ser potenciadas en el aula de clase. Al respecto puedo afirmar que:

- El uso de las TIC puede considerarse como habilidad clave, incluso como inteligencia, pero en la escuela tradicional deberá dejar de ser incompatible con el enfoque curricular.

- La cultura escolar supone condiciones únicas y por lo tanto los currículos son iguales en todas las administraciones. Se debe tener en cuenta entonces que los resultados de las estrategias didácticas y pedagógicas llevadas a cabo en las escuelas y colegios, tienen efectos diversos según las condiciones de infraestructura, las habilidades pedagógicas de los docentes y las inteligencias de los estudiantes. Bajo este supuesto, las consecuencias del uso de la tecnología no serán tampoco homogéneas, por lo

tanto se puede considerar la inserción al currículo para ajustar la escuela a las dinámicas propias de la revolución tecnológica, siempre y cuando el uso de las tecnologías en la escuela vaya más allá de lo instrumental, y se utilicen para alcanzar los objetivos de aprendizaje en la medida de lo posible ajustando el currículo a las TIC y éstas además a las inteligencias de los niños.

- La revolución tecnológica ha generado cambios en las formas de interacción, comunicación y educación, ello ha favorecido que las nuevas generaciones tengan más habilidades para intercambiar información, ser más creativos en la generación de contenidos, todo lo anterior de manera más natural debido a su relación íntima con los instrumentos tecnológicos.

- Los procesos de aprendizaje propuestos en esta investigación, posterior a la indagación teórica, a la aplicación de los instrumentos y el análisis de la información recolectada, permiten entender que el uso cotidiano de las TIC por parte de los niños y jóvenes implica toda una variedad de procesos de aprendizaje informal, estimulado por las habilidades particulares (Inteligencias Múltiples), a través de la exploración, el ensayo y el error.

Así pues se podría afirmar que los videojuegos, los juegos en línea y de rol, la mensajería instantánea, la creación o consulta de blogs, páginas, aplicaciones, programación, programas, videos, simuladores, y todo tipo de herramientas tecnológicas y de carácter instrumental, pueden implicar una serie de operaciones cognitivas, que van desde recordar, poner a prueba hipótesis, predecir, planificar de manera estratégica, memorizar y construir, convirtiendo cada una de estas actividades, en multialfabetizantes.

- La nueva brecha digital, que se da entre la escuela y el hogar, puede potenciarse si desde el hogar logramos que se lleven a las escuelas elementos que puedan ser educativos o que posibiliten el aprendizaje. Para Buckingham (2007) algunos elementos tomados de la cultura popular, entendida como el entorno donde se desarrollan los niños y adolescentes a educar, constituyen un factor motivador, máxime si los niños no se encuentran encantados o apasionados por la educación, o por el sistema educativo.

- Según las políticas gubernamentales, y tomando como base la inversión realizada para garantizar la dotación de los colegios digitales con instrumentos tecnológicos, las escuelas, deberán acentuar el trabajo realizado con los niños para que se desarrollen sus habilidades críticas y creativas en consonancia con los nuevos medios. Es decir la nueva alfabetización debe hacerse en los nuevos medios, y convertirse en un derecho educativo básico.

- Para pensar en la tecnología como facilitadora de los procesos educativos, se puede hablar sobre educación para los medios, convirtiéndose en una alternativa interesante para los estudiantes, siempre y cuando se entienda como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios (tradicionales y nuevos); y la alfabetización en los medios sería entonces los conocimientos y las habilidades adquiridas por los alumnos como resultado del proceso educativo. De esta manera, se potencian las inteligencias múltiples, y se favorece el conocimiento previo y se potencian los elementos adquiridos a lo largo del desarrollo en el hogar y la cultura popular.

Recomendaciones

- Diferentes áreas podrían asumir la responsabilidad básica respecto a diferentes habilidades en el manejo de las TIC: lenguaje, puede ocuparse de procesamiento de texto o curaduría de información, matemáticas construcción de modelos, artística- diseño, y así con todas las asignaturas de tal suerte que las asignaturas de currículo tradicional se ajusten a las tecnologías, su uso a favor de la educación y al futuro laboral de los niños y jóvenes escolarizados.

- Se debe preparar a los docentes para el uso de la tecnología en el aula de clase para intensificar el aprendizaje. Dicha preparación debe estar centrada en permitir que los encargados de la educación en la escuela tradicional, entiendan la tecnología como elemento posibilitador para el alcanzar sus objetivos de enseñanza y de manera simultánea se alcanzan los de aprendizaje.

- Las computadoras pueden ser utilizadas como algo más que máquinas de escribir con memoria y pantalla: se debe pensar entonces en la transformación de la visión de las computadoras para la escuela, y pensarlas como una suerte de digitalización de la información, que posibilita la producción de conocimiento colectivo y en línea en una gran variedad de formatos (comunicación transmedia), que atraviesa de manera positiva el entretenimiento, la información, la comunicación y la educación; ello implica el aprendizaje y el análisis de los textos de apoyo en términos de lenguaje (visual y verbal) y de las representaciones del mundo en el cual se desarrollan los niños y adolescentes objeto de ser escolarizados o educados.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Calzadilla, M. (2009). *Aprendizaje colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Volumen 1, número 10. (Pp. 1-10)
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ...& Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007, September). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. In SPDECE.
- Gardner, H., & Walters, J. (1995). *Una versión madurada. Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J. P.: *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2003.
- Gergen, K. J. (2007). *Constructivismo social: aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.
- Jaga.edu.co. (2017). *Documentos*. [online] Disponible en: <http://jaga.edu.co/index.php/navegar/documentos> [Accessed 14 Feb. 2017].
- Marqués, P. (2008). *La pizarra digital*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/pdigital/es/pizinteractiva.htm>.
- Negroponte, N.: *Being Digital*, Londres, Hodder & Stoughton, 1995.
- Papert, S.: *The Connected Family*, Atlanta, Longstreet, 1996.
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget*. Infancia y Aprendizaje, 4(sup2), 13-54.
- Porlán, R. (1992). *La identidad epistemológica de la didáctica de las ciencias experimentales*. In Actas del Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado (pp. 251-258).
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*. On the horizon, 9 (5), 1-6.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, 3.

Abstract: This article is derived from the research carried out to qualify for the Master's degree in Educational Communication and arose from the concern to know how the different intelligences of children and young people can be used in the classroom by empowering them through ICT as tools that the social, academic, commercial, industrial and economic dynamics of the world have changed. Using as a case study a digital school in Antioquia (Colombia), whose premise is to use ICT to improve education and ensure meaningful learning, we sought to identify the multiple intelligences that predominate in children and young people in school, characterized multiple intelligences of a group of primary and one of secondary and this was related to information and communication technologies to identify how these resources can be enhanced in the classroom to achieve significant learning.

Keywords: multiple intelligences - information and communication technologies - learning models - meaningful learning

Resumo: Este artigo deriva-se da investigação realizada para optar ao título de Magister em Comunicação Educativa e surgiu da inquietude por conhecer como as diferentes inteligências dos meninos e jovens podem ser aproveitadas na sala de aula classe potenciando-as através das TIC como ferramentas que têm mudado as dinâmicas sociais, académicas, comerciais, industriais e económicas do mundo. Utilizando como estudo de caso um colégio digital de Antioquia (Colômbia), que tem como premissa valer das TIC para melhorar a educação e garantir uma aprendizagem significativa, se procurou identificar as inteligências múltiplas que predominam em os meninos e jovens escolarizados, caracterizaram-se as inteligências múltiplas de um grupo de primária e um de secundária e isso se relacionou com as tecnologias da informação e a comunicação para identificar como se podem potenciar estes recursos na sala de aula de classe para conseguir aprendizagens significativas.

Palavras Chave: inteligências múltiplas - tecnologias de informação e comunicação - modelos de aprendizagem - aprendizagem significativa

(*) **Diana Marcela Taborda Cardona**. Comunicadora Social. Periodista, especialista en Gerencia de Mercadeo y pendiente de grado de Magister en Comunicación Educativa. Docente Universitaria Colombiana.

La mejor evaluación. Un proceso complejo y posible

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Verónica A. Tallarico (*)

Resumen: El objetivo de este trabajo es adentrarse en la temática de la evaluación a nivel universitario, mediante la exploración de diferentes corrientes evaluativas que actualmente se suelen utilizar para, tomando en cuenta las posiciones de algunos profesionales de la pedagogía, abrir un espacio de reflexión sobre un estadio del proceso de enseñanza/aprendizaje, muchas veces criticado e interpretado como una instancia de “juicio” del estudiante como ser humano y no como una oportunidad para mejorar sus niveles de desempeño, y también del docente, para que ambos no solo alcancen sus objetivos, sino también recuperen el placer que implica enseñar y aprender en sí mismos.

Palabras clave: evaluación – enseñanza – aprendizaje - inclusión

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 220]

La evaluación, si bien es un proceso complejo, parece inevitable...

El objetivo de este trabajo es tomar el tema de la evaluación universitaria como muestra del complejo proceso de prueba y selección que también se da en las sociedades occidentales en general y en la nuestra en particular para así desmitificar sus efectos y pasar a considerarla como un estadio natural del proceso de enseñanza/aprendizaje como oportunidad para interpelar no solo el desempeño del estudiante y su aprender, sino el del docente y su enseñar también y que no sea una instancia de “juicio” del primero como ser humano, sino un espacio de reflexión compartido.

Para comenzar, nos preguntamos si la evaluación que se hace en el sistema educativo se hace porque en él se creó o porque forma parte inherente del ser humano ya que, consideramos que en la sociedad se clasifica, se evalúa y se da espacio a las personas en todos los ámbitos, incluido el personal. Aceptamos al otro, nos acercamos al otro (y viceversa), a partir de haberlo evaluado, calificado, clasificado y aprobado y el sentirnos excluidos o no aceptados hace que naturalmente tendamos a observarnos y promover cambios, si los consideramos necesarios. Por ende, podríamos decir que la evaluación en la universidad, a pesar de ser considerada una invención del S. XVII e inseparable de la educación de masas desde el S. XIX, podría responder a un modo de regular que ya está incorporado y naturalizado por la sociedad. Entonces, ¿Qué pasaría si promoviéramos diferentes modelos de evaluación centrados en el ser humano y la inclusión? Tal vez, podríamos generar un cambio de tipo cultural capaz de impactar en el desarrollo de personas que en su vivir y quehacer aprendan a ser menos clasificantes y expulsivas para ser más abiertas y receptivas. En nuestra intención por encontrar una respuesta, elegimos considerar la corriente de pensamiento que relaciona la instancia de evaluación en educación como un juego arbitrario y estigmatizante que ejerce el sistema educativo sobre el estudiante, siendo su brazo ejecutor el docente, con el fin de ponerlo a prueba, medir-

lo, calificarlo, clasificarlo para validarlo o eliminarlo, si no logra superarlo. Para contraponer la idea que la evaluación es una herramienta básica del sistema educativo universitario que puede ser utilizada para mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, el compromiso de sus partes y sus resultados, siempre y cuando responda a los siguientes interrogantes: ¿Qué se pretende evaluar en la Universidad? ¿Cómo se evalúa lo que se pretende evaluar? ¿Para qué se evalúa? ¿En qué momentos evaluar?

Nos gustaría remontarnos a la evolución de la actividad evaluativa en la educación desde Comenio, quien en su Didáctica Magna consideraba que el examen está indisolublemente ligado al método. Con esto, básicamente implica que, si el alumno no aprende, el docente debería revisar su método para apoyar el proceso de aprendizaje, quedando así en primer plano el compromiso del docente con el resultado del proceso de aprendizaje. Es recién, a partir del siglo XIX que el examen decide la calificación y promoción del estudiante. De este modo, paulatinamente se fue perdiendo el placer de aprender y estudiar para centrarse en el resultado del examen. Si tomamos las palabras de Perrenoud, cuando enfatiza que en la práctica el resultado es el que cuenta y que, por lo tanto, tiene dos efectos perversos muy conocidos: la preparación rápida y superficial para el examen y la fullería, veremos que, si bien no construyen una verdadera competencia, de algún modo, al estudiante le permite ilusionarse con el saber. Al no aprender por placer de aprender, no hay interés por la realidad, no se plantean preguntas, ni se reflexiona, simplemente se centra en estar preparado para el día de la prueba decisiva y pasarla. Nos atrevemos a decir que, con algunos docentes sucede lo mismo. De este modo, el sistema clásico de evaluación favorece una relación utilitarista, a la que también podríamos catalogar de cínica, con el saber. Se separan así los objetivos del docente y del estudiante ya que, si bien ambos necesitan pasar la instancia evaluativa, dejan en segundo plano el aprendizaje como resultado.

Entonces, si la evaluación es un proceso inevitable ¿qué elegimos?, seguir por el camino de la evaluación tradi-

cional que se presta a la extorsión y a la especulación y que, además, sitúa a docentes y estudiantes en campos diferentes, en la que no faltan estrategias para ganar o vamos hacia una evaluación de tipo formativo que tenga como centro y objetivo recuperar el espacio pedagógico de la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje que ponga al docente y al estudiante en el mismo campo, de modo tal que se puedan generar relaciones basadas en la colaboración y la transparencia para que los estudiantes puedan volver a experimentar el placer en el acto de aprender, lo que les permitiría afrontar los desafíos de la vida, no solo los de la universidad. Al mismo tiempo, que los docentes puedan centrarse en el método de enseñanza con el foco puesto en el aprendizaje como resultado y no en cumplir con el programa a rajatablas y así generar espacios de retroalimentación consciente y constructiva.

Al tomar la idea de Anijovich con respecto a la retroalimentación como acción que da lugar tanto al docente como al estudiante en el proceso evaluativo, veremos que, si la misma permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos y, agregamos, sistémicos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, además podrá contribuir a rediseñar cursos de acción y así desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. La evaluación, entonces, sería realmente formativa. Tomando lo expuesto anteriormente, proponemos que la evaluación, como poderosa herramienta a disposición del proceso de enseñanza/aprendizaje, se articule, en principio, en tres momentos específicos, al inicio, durante y al final de la cursada pero que, además, sea continua, y para que ello ocurra consideramos que es necesario que se entable un diálogo constructivo y permanente entre docentes y estudiantes.

De este modo, los resultados de la evaluación diagnóstica permitirían recoger información preliminar valiosa sobre cómo es la relación entre el bagaje previo de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje y recursos del docente para tomar decisiones pertinentes y oportunas que faciliten el proceso de enseñanza/aprendizaje que se está iniciando. Las evaluaciones parciales, darían una aproximación al cómo se está construyendo el saber durante el proceso de desarrollo de la materia en función del resultado de la relación dialéctica entre docentes y estudiantes que permitiría rever y profundizar no solo conceptos y didáctica aplicada sino también la relación, en una palabra, corregir el rumbo, motivar; mientras que las evaluaciones finales, también llamadas de resultados, si se basaran en devoluciones generadoras hacia los estudiantes y los docentes, aportarían la conclusión de lo sucedido durante todo el proceso que se dio en un lapso de tiempo determinado. Si ambas partes comprendieran que ese lapso de tiempo determinado no solo se refiere al período de la cursada, sino que sus efectos se prolongan más allá de ella y de la carrera universitaria misma, entonces, la necesidad de construir un diálogo permanente que abra el espacio al “no sé”, al “hacer juntos”, al “dar y darse la oportunidad de dudar y cambiar”, a la “apertura” hacia nuevas y diferentes maneras de realización y reflexión, sería inevitable. Pero, para que eso ocurra, es necesario que

el docente se asuma la responsabilidad de iniciarlo y sentar las bases de una relación basada en el respeto, la aceptación, el reconocimiento y la legitimación de todos aquellos que, de ella, forman parte.

Se pasaría de la estigmatización de la ignorancia a poner el foco en las herramientas con las que se debería contar en la vida y en las sociedades, cada vez más complejas, y se permitiría la posibilidad de realizar sueños, dando lugar a la inclusión basada en la pluralidad y la diversidad (tanto de estudiantes como de docentes), sin considerar como competencia la herencia cultural del individuo sino su capacidad para lidiar con la realidad que le toque gestionar y así se podría dar un salto cualitativo al pasar, como dice Perrenoud, de la lógica del conocimiento a la lógica del aprendizaje.

De este modo, el docente tendría la oportunidad de sentirse protagonista de su propia práctica profesional, definiendo el qué, cómo y para qué de su espacio de enseñanza para darse, él también, la posibilidad de aprender, mejorar y desarrollarse y dejar de ser un partícipe necesario del engranaje educativo. Podría darle lugar a la reflexión sobre su modo de accionar, tomando como información válida y de primera mano los resultados de la evaluación que propone a sus estudiantes para pasar del “Yo te evaluó” para cumplir con el mandato del sistema al “cuando te evaluó a vos, también me evaluó yo”, recuperando así el placer de la enseñanza por la enseñanza misma, mejorar el hacer, abrir caminos, generar posibilidades y dejar huella.

Para concluir, consideramos que al ser la evaluación un proceso complejo e inevitable, también sería posible, si se usara como herramienta para identificar puntos débiles y fuertes del proceso enseñanza/aprendizaje, de consecuencia, promovería una fuerza positiva que permitiría la retroalimentación para la mejora académica continua. El estudiante podría tener un nivel de conciencia superior sobre su desempeño y así elegir cómo desea perfilar su carrera dentro y fuera de la universidad. Por ende, la mejor evaluación sería el resultado de un acuerdo entre alumnos y docentes que incluya a la institución educativa, al Estado que fija las políticas educativas y a la sociedad toda que, en última instancia, será quien reciba los efectos del quehacer de quienes pasaron por la universidad y es allí donde éstos deberán demostrar sus verdaderas competencias profesionales, esas competencias que les permitan ser validados e integrados en el mundo del trabajo, además de contar con las herramientas que les permitan afrontar y enfrentar aquello que la propia vida les depara.

Referencias bibliográficas

- Comenio, J. A. (1657). *La didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de aprendizaje*. Buenos Aires: Colihue
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿Todo a todos?, en Anijovich, R. (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós

Abstract: The objective of this work is to go into the subject of evaluation at the university level, by exploring different evaluative currents that are currently used to, taking into account the positions of some professionals of pedagogy, to open a space for reflection on a stage of the teaching / learning process, often criticized and interpreted as an instance of “judgment” of the student as a human being and not as an opportunity to improve their performance levels, and also those of the teacher, so that both do not only reach their objectives, but also recover the pleasure that involves teaching and learning in themselves.

Keywords: evaluation - teaching - learning – inclusion

Resumo: O objectivo deste trabalho é adentrarse na temática da avaliação a nível universitário, mediante a exploração de dife-

rentes correntes avaliativas que actualmente se costumam utilizar para, tomando em conta as posições de alguns profissionais da pedagogia, abrir um espaço de reflexão sobre um estágio do processo de ensino/aprendizagem, muitas vezes criticado e interpretado como uma instância de “juízo” estudantil como ser humano e não como uma oportunidade para melhorar seus níveis de desempenho, e também os do docente, para que ambos não só atinjam seus objetivos, mas também recuperem o prazer que implica ensinar e aprender em si mesmos.

Palavras Chave: avaliação - ensino - aprendizagem - inclusão

(¹) **Verónica Tallarico:** Licenciada en Relaciones Públicas. Coach ontológica profesional, con trayectoria profesional en la Argentina e Italia.

Caleidoscopio

Graciela Tayara (¹), Nancy Fernández Parra (^{**}),
Marcelo McKenna (^{***}) y Gloria Candiotti (^{****})

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: Dentro del espacio curricular de la materia Artes, de 4° año del nivel secundario, se realizó un proyecto aplicando los cambios estéticos, poéticos y discursivos que introducen las nuevas tecnologías. El mundo de hoy contempla nuevas competencias y habilidades, nuevas formas de pensar, producir y comunicar, nuevas herramientas, recursos y soportes. Toda esta transformación implica para el docente un inmenso y maravilloso desafío: aprender otras formas de aprender y enseñar; para esto, es fundamental conocer cómo perciben nuestros alumnos y cuáles son los requerimientos de la sociedad del conocimiento para que puedan desenvolverse de forma competente en el mundo profesional. A partir del cuento Caleidoscopio de Ray Bradbury, se trabajó actuación, edición de vídeos, música y ensamblaje para la puesta en escena, del cuento devenido en obra multimedial.

Palabras clave: lenguajes artísticos - arte participativo – multimedia – interdisciplina - estética

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 222]

El arte contemporáneo es un sistema complejo donde las clasificaciones, reglas, formatos, y soportes, se integran y generan vínculos de lo que tradicionalmente se entendían como diferentes disciplinas artísticas. Tomando el eje tecnológico como punto de unión de la integración en las artes, atravesamos los campos de creación de imagen, sonido, literatura, teatro. La propuesta trata sobre la posibilidad de expandir o resignificar el cuento, a través de diferentes lenguajes conjugados en las tecnologías. Propusimos a los alumnos de 4° año de secundaria, los elementos suficientes para que cada uno pudiera aplicarlo a sus intereses e integrarlos a su universo creativo y teórico.

La elección de poner en escena el cuento Caleidoscopio de Ray Bradbury, potenciado por nuevos lenguajes que aportaran una “*aliteratura*”, en términos de Claude Mauriac, experiencias literarias que intentan superar los límites del lenguaje, propiciando la expansión e integración de la obra en el espacio, con una multiplicidad de otros elementos, la participación activa del receptor, la potenciación de la polisensorialidad de la

obra. Inmediatamente lo pensamos como el cruce entre una instalación y una experiencia teatral.

El recorrido comenzó desde la interacción de la clase, con el grupo de Teatro Parsifal.

La frase de inicio de esta relación en el aula escolar: saquen el celular (como si fuera .. saquen una hoja) .. sorprendió y abrió la motivación, el texto adaptado estaba siendo compartido por *wsp*.

El texto tiene una línea de acción que se ubica en un espacio fantástico: una nave espacial estalla y un grupo de astronautas están perdidos en la oscuridad del espacio infinito, y solo logran comunicarse por radio. Y una línea paralela, que se va trenzando con la acción, correspondiente a los pensamientos del personaje principal.

La línea de acción o descriptiva se tradujeron en una serie de videos. Estos videos correspondían a los pensamientos de los personajes. Surgieron varios videos por pensamiento, debido a que varios grupos habían tomado las mismas partes del texto. Ya comenzaba la multiplicación. Y propusimos colocarlos todos. Pero para ello cada grupo buscó métodos distintos, por televisores

plasma de gran dimensión, otro por monitores (de los viejos) conectados entre sí, otro por la proyección sobre una gran pantalla y otros dos en las paredes que generaban un efecto tridimensional de cubo.

La coordinación técnica y la unidad entre todas las propuestas lo involucró a probarlo tanto en horas de clase como fuera de ella.

La luz fue un aspecto a decidir; en el tipo de puesta con una relación tan especial con el espacio-los actores- los videos, era difícil utilizar luces sin que ello rompiera la unidad de los elementos generados. Se utilizaron linternas, que generó el efecto de las sombras. Y estas sombras correspondían a la estructura interna del texto que estábamos trabajando.

Al final de la obra, repartieron tarjetas con las imágenes más icónicas de los videos y las frases más impactantes.

Primer paso: adaptación del cuento “Caleidoscopio” de Ray Bradbury

Caleidoscopio es un cuento de *El Hombre Ilustrado* un libro de Ray Bradbury de 1951, los cuales exploran la naturaleza humana.

Un grupo de astronautas quedan varados en el espacio exterior debido a la explosión de su nave. La historia cuenta los pensamientos y diálogos finales de los astronautas mientras vagan como meteoritos por el universo. El desafío fue la adaptación del texto literario a un texto teatral que permitiera trabajar esas imágenes con las nuevas tecnologías. La dificultad se presentaba en que el narrador en tercera persona -desde el punto de vista del personaje principal Hollis- tenía la fuerza de las imágenes poéticas, los sentimientos complejos y recuerdos que esa situación límite forzaba a sacar de cada personajes.

La elección que se hizo para la reescritura fue ampliar los diálogos y los monólogos internos, incluyendo esas imágenes en los turnos de habla que eran breves de los personajes.

El Guión en su versión libre pasó a la dirección de la puesta en escena. Se hizo una lectura y ajustes en los diálogos y monólogos para adaptarlos todavía más a la situación teatral.

El elemento audiovisual dentro de la construcción de la obra

Durante el montaje de la obra de *Caleidoscopio*, nos encontramos frente a la necesidad de un apoyo visual y auditivo. Entendíamos que era necesario un conjunto de imágenes y sonidos que complementaran la escena. Sin embargo, no sabíamos en qué consistían estos elementos. Las imágenes y sonidos no fueron literales, no pretendían representar el espacio ni el tiempo de la escena, sino más bien, la interioridad de los personajes. En este sentido los elementos audiovisuales a armar nos ayudarían a potenciar, las sensaciones, recuerdos y motivaciones de los personajes. La configuración de los videos debería ser una invitación al espectador a flotar en el espacio con los personajes, y no solo eso, a vivir dentro de sus consciencias, compartir la experiencia.

En este sentido, el montaje audiovisual, nos llevó, a leer la obra en una forma distinta. Ya no bastaba entender qué estaba sucediendo en escena, qué palabras eran necesarias, o como era el cuerpo de estos personajes. Resultó necesario entender la historia detrás de Hollis, Stone,

Applegate, y los demás astronautas, incluso aquellos que, en el texto, son una voz de radio perdida. Todas estas personalidades, adquirieron una sustancia no pensada. El método de trabajo para la exploración del texto y la búsqueda de imágenes consistió entonces en el ensimismarse con la experiencia de estos personajes y aceptar las imágenes y sonidos que nos sugería dicha empatía sobre la literatura y el aprendizaje de programas de edición de imagen y sonido de modo que pudieran construir un video donde se plasmase dicha experiencia.

El resultado exigía diferentes planos de proyección de imágenes. La proyección debía ser simultánea, de imágenes diferentes. Utilizamos secuenciaciones temporales, para repetir imágenes y generar una suerte de giro en el espacio visual. Figuraban sensaciones opuestas, para representar contradicciones o incertezas. Velocidades diferentes ayudaron a explorar el vértigo de la situación, los negros y el silencio nos generaron esta sensación de soledad, asilamiento, desesperación, angustia y ansiedad.

La puesta en escena

Se realizó en el salón de actos, con elevaciones para los astronautas, actores de la compañía Parsifal, alumnos que en el centro del salón simulaban estar en una torre de control. Se utilizó todo el espacio generando una mayor interacción entre público y espectador y el espacio desprovisto de sillas, con los actores entre el público y toda esta serie de pantallas, monitores, TV, espejos, que se intercalaba con la gente. La búsqueda era de envolver al espectador desde lo sensorial: imágenes, sonido, frío, oscuridad, que remarcaban significantes presentes en el texto. La ubicación espacial, generaba distintos puntos de vista, por lo cual la multiplicación de miradas con el espectador se volvía a proyectar. En la oscuridad del salón, los alumnos utilizaron linternas, las manejaban prendiendo, apagando, de acuerdo a la situación de cada escena. Producción, Marketing, Comunicación, todos los aspectos que fueron trabajados, con el grupo de 4º año que pertenecía a la orientación economía. En la muestra de este trabajo, todos los participantes encargados de los aspectos técnicos y la coordinación (luces, sonidos, computadoras, videos, proyección) fueron incluidos como personajes. A la vista de todos. Utilizar el mismo traje que los actores astronautas, fusionó los tres espacios: el universo, un punto imaginario de comunicación con la tierra y el espacio interior.

Así como Mozart supo emplear el recién inventado clarinete, en sus composiciones, la tecnología resignifica los lenguajes, potenciando nuevos modelos simbólicos y del imaginario.

“¿Quién será pues el artista del futuro?

Sin duda, el poeta.

¿Pero quién será el poeta?

Indiscutiblemente, el actor.

Una vez más, ¿y quién será entonces el actor?

Necesariamente, la asociación de todos los artistas”

Richard Wagner. “La obra de arte del futuro”. 1849

Referencias bibliográficas

Barreiros, R. (2007) “*Imagen: aquello de lo que estoy excluido*”, Revista electrónica del Área de Crítica del Arte del IUNA N°3

- Barthes, R. (2005) “*El mito hoy*”, en Mitologías. Bs. As. Siglo XXI
- Benjamin, W.(1989) “*La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*”. Discursos interrumpidos Bs. As. Taurus
- Bradbury, R. (1951) “*Caleidoscopio*”. El hombre ilustrado. Booket Minotauro. Mexico
- Steimberg, O. (2005) *Semiótica de los medios masivos*. El pasaje a los medios de los géneros populares. Bs. As. Atuel
- Verón, E. (2004) “*La semiosis social*” Barcelona. Gedisa

Abstract: Within the curricular space of the subject Arts, 4th year of secondary school, a project was carried out applying the aesthetic, poetic and discursive changes introduced by new technologies. Today's world contemplates new skills and abilities, new ways of thinking, producing and communicating, new tools, resources and supports. All this transformation implies an immense and wonderful challenge for the teacher: learning other ways of learning and teaching; for this, it is essential to know how our students perceive and what the requirements of the knowledge society are so that they can function competently in the professional world. From Ray Bradbury's Kaleidoscope story, we worked on acting, video editing, music and assembly for the staging of the story that became a multimedia work.

Keywords: artistic languages - participatory art - multimedia - interdisciplinary – aesthetics

Resumo: Dentro do espaço curricular da matéria Artes, de 4º ano do nível secundário, realizou-se um projecto aplicando as mudanças estéticas, poéticas e discursivos que introduzem

as novas tecnologias. O mundo de hoje contempla novas concorrências e habilidades, novas formas de pensar, produzir e comunicar, novas ferramentas, recursos e suportes. Toda esta transformação implica para o docente um imenso e maravilhoso desafio: aprender outras formas de aprender e ensinar; para isto, é fundamental conhecer como percebem nossos alunos e quais são os requerimentos da sociedade do conhecimento para que possam se desenvolver de forma competente no mundo profissional. A partir do conto Caleidoscopio de Ray Bradbury, trabalhou-se actuação, edição de vídeos, música e montagem para a posta em cena, do conto devindo em obra multimedial.

Palavras Chave: linguagens artísticas - arte participativa - multimídia - interdisciplinar - estética

(*) **Nancy Fernández Parra.** Se especializó en teatro para niños, con el aporte de la Compañía teatral CLUNY (Federación Nacional de Animación Global) a partir de una beca en Quebec, Canadá. Licenciada en Artes Combinadas (UBA) con especialidad en cine y teatro.

(**) **Graciela Tayara.** Licenciada en Educación, Lic. en Arte, Artista Plástica, Especialista en Educación por el Arte. Coordinadora del grupo JUG-ARTE, juego y arte con niños hospitalizados (Hosp. de Clínicas General San Martín).

(***) **Marcelo McKenna.** Actor. Trabajó con Parsifal Company bajo la dirección de Jorge Thompsen y Nancy Fernández Parra.

(****) **Gloria Candiotti.** Docente y escritora. Especialista en literatura infantil y juvenil. Participa del grupo Las de Monserrat (narradoras orales) dirigido por Maryta Berenguer.

Encomio de la Creatividad. La creatividad al poder

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

María Valeria Tuozzo (*)

Resumen: Este breve ensayo trata de destacar el lugar necesario y deseable de la creatividad para cualquier disciplina dentro del salón de clases. Con algunas sugerencias de ejercitación y un correlato con el mundo actual y sus características, teniendo en consideración las apreciaciones de Sir Ken Robinson en el desarrollo de su postura acerca de los cambios de paradigmas necesarios para una nueva educación y un nuevo sujeto.

Palabras clave: creatividad - nuevos perfiles – ejercicios - contexto cultural

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 224]

Como elogiar un aspecto de lo humano una capacidad que por su propia naturaleza se esconde de entre las posibles respuestas. Podemos leer en un diccionario que la creatividad es la capacidad que permite inventar o crear algo. Habilidad cognitiva del intelecto humano. Es una fuerza–fuerza creadora de esas que mueve vecto-

res; es un espíritu–espíritu creador de esos que habitan en casas hechizadas; es una inteligencia–inteligencia creativa, y la pregunta se impone, ¿tienen las computadoras inteligencia y esta inteligencia es creativa? Creemos que a diferencia del mundo robotizado, la creatividad es immanente al género humano.

Todos somos creativos, no hay grupos etarios para eso. La creatividad surge de la necesidad para resolver un problema y entonces podríamos afirmar que la creatividad no es privativa del arte; un problema puede ser una cuestión matemática y ciertamente que ha de ser necesaria una cuota de creatividad, ensayo y error; probar ciertos caminos, volver sobre los pasos y tomar otras rutas si fuese así necesario. Recordemos la escena de la película *Una mente brillante* que cuenta la vida del matemático ganador del Premio Nobel John Nash, quien padecía esquizofrenia; en ella un joven Nash rodeado de amigos universitarios y a consecuencia de la entrada de unas jóvenes al bar en que se encontraban logra desentrañar con mayor especificidad la teoría de la cooperación de Adam Smith. Para los pormenores se recomienda el film.

Si en las aulas de mayo del 68 se escribió *La Imaginación al Poder*, nuestras aulas podrían proclamar La Creatividad al poder. Como sea, la creatividad y una buena cuota de imaginación van de la mano. Un tema que a los primeros creativos de la historia del conocimiento desvelaba –los filósofos griegos; porque para romper con el mito, además de un contexto cultural propicio ha incurrido en una gran cuota de creación. Otra forma de poder explicar lo que sucedía a su alrededor y más allá de las evidencias. La creatividad supone construcción, construcción de alternativas y mundos posibles.

Esto que quiere tomar la forma de un elogio pretende realizar el encomio de la creatividad en el aula, esa que se cuele en cada estudiante que se nos presenta y, poder hacer lugar y tiempo a eso que por sus propias características puede ser desbordante, incontrolable, atrevido. El aula y la creatividad, las disciplinas y la creatividad. Es un rizoma que atraviesa, que crece, que se desparrama y que involucra el intelecto y también la pasión y lo visceral, eso que sale de lo más profundo e íntimo del ser.

Por cierto que si la creatividad está involucrada, nada destructivo puede proceder de ella.

Dejarlo ser, nutritivo, experimental e intuitivo así imagino el sendero de la creatividad.

En el salón de clase:

La creatividad en el aula, para uno mismo, para la profesión. Ejercitar la creatividad como una válvula de escape, como punto de fuga. ¿Por qué sería necesario y deseable que esto suceda?

Puede haber más de mil razones si nos ponemos creativos al momento de brindarlas, sin embargo comenzaríamos por argüir que en el contexto en el que vivimos, globalizados, tiempos de culturas híbridas, ampliamente conectados, inmersos en caudalosas corrientes de información minuto a minuto, sujetos a una presencia real y virtual al mismo tiempo entre perfiles en redes sociales, avatares de juegos; en medio de estas condiciones los individuos podrían tender a un desconocimiento de sí mismos. Rodeados de incertidumbres, no es casual que las enfermedades relacionadas con la ansiedad estén presentes.

Entonces un espacio para el juego de la creatividad ha de ser más que deseable. Un momento de encuentro sin la obligación de cumplir con ciertas expectativas que se imponen a diario. Un espacio de recreación, que sin necesidad de entrar en cuestiones místicas o psicológicas, se torne un lugar para el autoconocimiento, para el

descubrirse a sí mismo, para descubrir los talentos que no necesariamente han de ser calificados, cuantificados, observados bajo el parámetro de la excelencia si de creatividad se trata.

Por momentos el aula se podrá convertir en ese escenario sin reglas estrictas, de indagación e investigación, de experimentación y génesis de otras posibilidades, de otros mundos y cosmovisiones.

La creatividad no implica evaluación tal y como la conocemos. En principio la evaluación ha de ser la del estudiante consigo mismo, con el proceso que atravesó, con los materiales de que se sirvió, de su relación con el grupo, y más.

Las tareas a emprender no tienen por qué ser complejas. La profundidad estará dada por la introspección posterior, por el análisis grupal y por la puesta en contexto del trabajo.

Simples, claras, movilizadoras, provocativas.

En una charla TED Sir Ken Robinson (2006) plantea la necesidad imperiosa de comenzar a ser creativos, de educarnos en la creatividad. La simple pregunta de la encuesta para replantear el tema cuestiona ¿de qué tantas otras maneras usarías un clip? Esto en otro video del mismo autor que se titula *Cambiando Paradigmas* (2010). Al déficit de atención y otras formas de enfermedad o trastornos de la vida infantil, vistos como tales desde la perspectiva médica y psicoanalítica en algunos casos; el autor los plantea como una forma de ser que viene dada por el contexto social, económico y cultural que nos rodean. Hiperestimulación no puede provocar más que hipermovimiento, un zapping mental, corporal, psicológico.

(...) en las sociedades de control, lo esencial ya no es una marca ni un número, sino una cifra: la cifra es una contraseña (*mot de passe*), en tanto que las sociedades disciplinarias están reguladas mediante consignas (*mots d'ordre*) (tanto desde el punto de vista de la integración como desde el punto de vista de la resistencia a la integración). El lenguaje numérico de control se compone de cifras que marcan o prohíben el acceso a la información. Ya no estamos ante el par “individuo-masa”. Los individuos han devenido “dividuales” y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o “bancos”. Quizá es el dinero lo que mejor expresa la distinción entre estos dos tipos de sociedad, ya que la disciplina se ha remitido siempre a monedas acuñadas que contenían una cantidad del patrón oro, mientras que el control remite a intercambios fluctuantes, modulaciones en las que interviene una cifra: un porcentaje de diferentes monedas tomadas como muestra. (Deleuze, 1995)

Así nos convertimos en contraseñas, avatares, viviendo entre la virtualidad y la realidad, globalización y ritmos de vida. Dividuos, divisibles y modulaciones que para vivir en la sociedad de control necesitará y necesita la creatividad de manera de poder reinventarse a sí mismo en cada situación.

Ante este panorama pareciera que la creatividad como caracterización en el sujeto y la acción creativa en la ejecución centran al sujeto como agente. Cómo plantear una

clase en donde la creatividad sea parte de ella. Tan fácil y tan complejo al mismo tiempo. La propuesta que presentamos tiene que ver con incorporar a la clase diaria actividades que movilicen y comiencen a ejercitar esta capacidad de los individuos; aún en una clase teórica. Jugar con las palabras desde los distintos significados y en sus distintos contextos para dar con el indicado. Trabajar con el imaginario social, qué pensamos de tal o cual cosa o personaje en un ping pong espontáneo de respuestas. Lo que interesa ciertamente es el proceso, el camino.

Algunas propuestas consisten en provocar la escritura creativa, el fluir de la conciencia, escribir sin rumbo fijo, naufragar en la escritura. Para después poder encontrarse en el camino más estricto de la corrección de todo tipo. Porque dentro de la creatividad lo que vale es generar un problema, una intervención que genere movilización, incomodidad.

Negar todo lo que un objeto es para integrarlo en otra visión, en otro contexto. En el caso del clip, cuántas otras cosas pueden ser si no lo circunscribimos solo al ámbito de sostén de papel; incluso cuestionando sus dimensiones.

Cualquier circunstancia dentro de la clase puede ser aprovechada para extender la creación. Una mancha del café del desayuno en una hoja puede ser el comienzo de un dibujo o de un gran relato.

O realizar un collage con una selección de imágenes recortadas en el lapso de diez minutos, nuevamente puede ser un gran inicio.

Ejemplos de lo que puede ser una actividad en torno a la creatividad, sin embargo una premisa necesaria es que la actividad debe ser artesanal, debe imponerse el trabajo manual, el trabajo artesano. Alguna vez, hace mucho un artículo periodístico comentaba acerca del trabajo artesanal al que estaban volviendo los estudiantes que trabajaban en informática. Redescubrir ese trabajo que consiste en guiar la mano, entrar en contacto con el material y plasmar esa idea, ese mapa mental en algo concreto. Artesanal en el trabajo con el intelecto para lograr por ejemplo hacer común lo extraño, hacer extraño lo común.

Para concluir

Generar nuevas ideas. Nuevas asociaciones de ideas y conceptos. Soluciones originales. Pensamiento divergente.

Referencias bibliográficas

Deleuze, G. :(1995) *Conversaciones, Post scriptum sobre las sociedades de control*, p.277 Pre-Textos, Valencia.

Videografía

Robinson, Sir Ken (2006) *TED*, <https://youtu.be/fkBz-LlYlc64>

Robinson, Sir Ken (2010) *Cambiando Paradigmas*, <https://youtu.be/nPB-41q97zg>

Abstract: This short essay attempts to highlight the necessary and desirable place of creativity for any discipline within the classroom. With some suggestions of exercise and a correlation with the current world and its characteristics, taking into consideration the views of Sir Ken Robinson in the development of his position about the changes of paradigms necessary for a new education and a new subject.

Keywords: creativity - new profiles - exercises - cultural context

Resumo: Este breve ensaio trata de destacar o lugar necessário e desejável da criatividade para qualquer disciplina dentro do salão de classes. Com algumas sugestões de exercício e um correlato com o mundo atual e suas características, tendo em consideração as apreciações de Sir Ken Robinson no desenvolvimento de sua postura a respeito das mudanças de paradigmas necessários para uma nova educação e um novo sujeito.

Palavras Chave: criatividade - novos perfis - exercícios - contexto cultural

(*) **María Valeria Tuozzo.** Licenciada en Sociología con orientación en diseño (UBA). Posgrado en Gestión Cultural y Comunicación y Posgrado en Escrituras Creativas (FLACSO). Docente con experiencia en nivel primario, medio y universitario. Docente en la Universidad de Palermo y en la UBA.

Trabajar en tecnología desde el arte y la cultura. Análisis desde las posibilidades de producción artísticas

María Sol Verniers (*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: Abordaremos en el desarrollo de este trabajo el impacto de las tecnologías en el arte y la cultura: cómo la creatividad expande el horizonte incluyendo innovación en nuestras formas de pensar la relación con las obras y los espacios laborales.

Actualmente las tecnologías han generado un impacto que aún no puede dimensionarse dentro de las prácticas sociales. El arte y la cultura no quedan exentos de ese impacto, así como tampoco sus posibilidades de innovación y avance a través del uso de las herramientas digitales y tecnológicas. Desde sus inicios la web se instituye generando espacios y nuevas formas de comunicación, producción y difusión que conforma diversas posibilidades que los artistas y creativos pueden tomar para desarrollarse profesionalmente.

La tendencia laboral en Argentina no queda exenta del impacto global respecto a la revolución informática. Capacitación continua y mejora de posibilidades profesionales conforman procesos dinámicos que acompañan esta creciente demanda. Analizaremos entonces diversas posibilidades respecto a la inserción laboral donde se considere la expresión cultural y artística, planteando la posibilidad de un acercamiento desde el mercado laboral informático. Consideraremos además diversas competencias que a nivel educativo deben ser tenidas en cuenta para la inclusión.

Palabras clave: inserción laboral - creatividad - informática- arte – alfabetización digital - producción cultural

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 228]

Abordaremos en el desarrollo de este trabajo el impacto de las tecnologías en el arte y la cultura: como la creatividad expande el horizonte incluyendo innovación en nuestras formas de pensar la relación con las obras y los espacios laborales.

Actualmente las tecnologías han generado un impacto que aún no puede dimensionarse dentro de las prácticas sociales. El arte y la cultura no quedan exentos de ese impacto, así como tampoco sus posibilidades de innovación y avance a través del uso de las herramientas digitales y tecnológicas. Desde sus inicios la web se instituye generando espacios y nuevas formas de comunicación, producción y difusión que conforma diversas posibilidades que los artistas y creativos pueden tomar para desarrollarse profesionalmente.

La tendencia laboral en Argentina no queda exenta del impacto global respecto a la revolución informática. Capacitación continua y mejora de posibilidades profesionales conforman procesos dinámicos que acompañan esta creciente demanda. Analizaremos entonces diversas posibilidades respecto a la inserción laboral donde se considere la expresión cultural y artística, planteando la posibilidad de un acercamiento desde el mercado laboral informático. Consideraremos además diversas competencias que a nivel educativo deben ser tenidas en cuenta para la inclusión.

Sobre alfabetización digital, herramientas y habilidades

En torno a la educación es fundamental que socialmente exista un acceso a la información desde la perspectiva tecnológica, pero es igual de importante considerar lo que se entiende como alfabetización digital. Claudia Silvera enuncia las definiciones de Kanter, Oxbrow y Royal Society of Arts (Silvera, Claudia 2005). Kanter considera esta alfabetización como la habilidad para utilizar una computadora personal, a diferencia de Oxbrow quien la define como el desarrollo de destrezas para el uso de tecnologías. Sin embargo, dentro de este abordaje tomaremos la concepción de Royal Society of Arts, que enuncia a la alfabetización informática desde la acreditación de aquellas destrezas prácticas en tecnologías de la información necesarias para el trabajo, y sin dudas, para la vida diaria.

Este reconocimiento de la educación y fortalecimiento de habilidades dentro de la cotidianidad respecto a las herramientas digitales e informáticas es un punto crucial para pensar el ámbito educativo, laboral y profesional. Se constituye un conocimiento práctico y teórico respecto a las tecnologías que implica ir más allá de la naturalización de los dispositivos y funcionalidades. En

los últimos años, la tecnología se ha vuelto oscura en cuanto a su uso, tanto a nivel hardware como a funcionamiento general de software. Las interfaces físicas y digitales implican un repensar nuestro uso de las mismas: “Concebir la formación y la alfabetización de la población en la cultura digital como el mero dominio instrumental del hardware y software de las TIC es reducir al ciudadano a ser un mero consumidor de información y productos digitales que se nos ofrecen a través de televisiones digitales, Internet o telefonía móvil.” (Area, 2001, p.87)

Por esto, es necesario el reconocimiento tanto del rol de la educación (entendida como enseñanza de habilidades y pensamiento crítico) como de la creatividad en diferentes contextos. Consideramos que estas diversas necesidades para repensarnos como parte de una sociedad tecnológica son parte de una construcción social compleja que nos llevan a indagar entre múltiples aspectos, parte de las necesidades y habilidades necesarias de interacción social-informática. Buscar y analizar información de forma crítica; generar estrategias de resolución de problemas; focalizar en la comunicación y colaboración junto al desarrollo de conocimiento de informática *multi* y *pluri* disciplinar son aristas fundamentales de la formación. Esto aplica no sólo para cada individuo sino también para profesionales creativos que logren salir del estereotipo (y los productos clásicos) para marcar innovación, generando rupturas como trabajadores-artistas, cuestionando y expandiendo el horizonte, considerando las tendencias de nuevas tecnologías.

Panoramas de tendencia digital y perspectivas laborales

La construcción de alternativas para trabajo en el ámbito informático no depende únicamente del mercado sino también de la creatividad humana. Las diferentes instancias de desarrollo tanto de software como de hardware que hoy son parte del día a día, siendo que en los últimos años se incrementó la capacidad de innovación y adaptación, deben ser tenidas en cuenta en la búsqueda y propuesta laboral. Por nombrar algunos de los temas de alto impacto en la tendencia digital, podemos mencionar entre muchos otros temas Realidad Virtual, Realidad aumentada, Big Data, Aumento de conectividad y acceso (*Anywhere, AnyDevice, AnyTime*), *Cybersecurity*, inclusión de técnicas como Design Thinking, UX, UI o AMP, para acercar y facilitar el acceso a los productos.

Este trabajo busca enunciar algunas de las posibilidades de inserción laboral en particular para quienes desde una

rama creativa poseen herramientas tecnológicas que pueden acercarlos para aplicar a alguna de estas áreas: Contenido, Videojuegos, Producción visual y audiovisual, Producción de *webs o apps*, Gestión cultural digital.

Tanto artistas, desarrolladores como diseñadores pasan a reflexionar su trabajo desde el impacto informático: dispositivos que van desde un celular a una pantalla digital en un evento con *touchscreen*, software atravesado por la realidad virtual e interacciones con el usuario, comunicadores abocados a nuevas formas de pensar las redes sociales, sumado al volumen de análisis y desafíos de visualización de la Big data.

Como primer abordaje consideraremos el área de contenidos desde las necesidades actuales a nivel digital. Si consideramos el informe de BBVA acerca del lenguaje en Internet y la creciente producción de contenidos en los últimos años (más del 90% según los libros disponibles en <https://www.bbvaopenmind.com/>). El cambio de paradigma de usuario, con características de receptor, a un *prosumer*, entendido como un usuario que produce y consume contenido ha generado un gran impacto que implica nuevos perfiles. Para mencionar algunos posibles roles de esta área, podemos considerar los Community manager como productores de contenidos (tanto escritos como audiovisuales); los Redactores de contenidos especializados; Analistas SEO y SEM dentro del análisis de especificidades del lenguaje digital y sus interacciones (*keywords*, consideraciones para *rankeo* en navegadores, configuraciones de *alt* y *meta*, etc); Periodismo de datos y remarketing basados en análisis de grandes volúmenes de datos para luego utilizarlos para su comunicación posterior; entre muchos otros. El campo de la comunicación creativa se ve entonces potenciada por las necesidades de generar contenido para plataformas múltiples: medios tradicionales en web, apps, blogs, canales de video, redes sociales que aumentan día a día, etc.

Dentro de estas necesidades, no es de extrañar entonces que museos de reconocimiento internacional como es el Museo de Louvre considere estas posibilidades para la construcción de su sitio, que ganó el Webby Award 2012 de Web como Cultural Institution, (WEBBY, 2017). Los Weeby Awards son los premios considerados como el "Internet's highest honor" por The New York Times y reconocen la excelencia en Internet en las categorías de Websites, Interactive Advertising y Media, Online Film, Video, Mobile, Apps y social media. Estas últimas redes también cuentan con acciones interesantes que hacen que espacios institucionalizados utilicen Twitter con sus Hashtags para generar una interacción con sus espectadores y visitantes, como es el caso de AskaCurator una campaña que utiliza la palabra clave para generar consultas a los curadores respecto a las exposiciones artísticas.

En cuanto a la industria del videojuego, también cuenta con diferentes oportunidades siendo una de las áreas que crece de forma exponencial: produjo alrededor de 91 millones de dólares en 2016. Algunos de los perfiles de la industria incluyen: Game designer (como creador de desafíos y guión del juego), Modeladores 3D, Artistas e Ilustradores 2D, 3D, Animadores, Compositores de sonido, Programadores y QA Testers, entre otros.

La producción de sitios y *apps* tiene también una coincidencia con videojuegos en algunos perfiles, como el QA Tester y el programador o *developer* que puede ser FrontEnd (trabajando con el código más cercano al usuario considerando el *front* como lo visible) o BackEnd (trabajando con las funcionalidades y estructuras o arquitecturas menos visibles). Adicionalmente, tenemos Creativos, Analistas Funcionales, Diseñadores, UX (especializados en la experiencia del usuario), UI (Relacionados con el diseño de la interfaz), Analistas de contenido. En ambas áreas de producción se coincide con otros perfiles: el ya mencionado SEO Analyst y PM, siglas correspondientes a Project Manager o líder de proyecto. Otros perfiles como Product Owner (líder de producto) o Account Manager (gerente de cuenta) pueden sumar o completar a los ya mencionados tanto en desarrollo de videojuegos como en sitios y apps.

Desde un segundo abordaje, a continuación enunciamos también algunas prácticas o tendencias digitales que hacen posibles nuevas intersecciones desde la creatividad y formación profesional.

Dentro del panorama de constante innovación en técnicas, en los últimos años tenemos la aparición de *Design Thinking*, repensando los productos y desarrollos desde una lógica de análisis y uso del diseño tanto visual como de funcionalidades y producto. Encontrarse con metodologías ágiles con modalidades de innovación es fundamental para el desarrollo digital.

La ampliación de acceso a diversos dispositivos por usuario (celulares, *tablets* y *notebooks*) e incluso pensarlo en el horizonte de IOT Internet de las cosas, plantea la urgencia de formación en nuevas posibilidades de creación y producción. Internet de las cosas llegó para quedarse, así como nuevos elementos como los drones abren múltiples perspectivas de uso. Ejemplificando el impacto del último, podemos considerar el notorio uso que están recibiendo dentro del ámbito musical que abre también nuevas posibilidades de creación e interacción entre artistas y audiencias.

Un aspecto a considerar es que al aumentar el acceso a las herramientas digitales, debemos tener también o incrementar una mayor alfabetización sobre los usos y recomendaciones para privacidad y seguridad, además de conocer y apropiarse del conocimiento del funcionamiento del Hardware. La soberanía electrónica y digital es fundamental para conservar la autonomía de producción e incluso de conservación y digitalización de archivos. Técnicos y conservadores especializados en preservación de obras, considerando la misma en el panorama del Patrimonio 2.0 son necesarios para incluirlos dentro de la planta permanente de instituciones culturales, museos y asesores de políticas estatales de conservación patrimonial.

Dentro de lo que la *Big Data* y el volumen incremental de datos e información, podemos observar en particular lineamientos donde el uso de las bases de datos puede ser aprovechado con comunicación de producciones artístico-culturales. Tanto las campañas de marketing e interacción con los espectadores, como análisis para generar propuestas de impacto para los espectadores, generación de material educativo o curaduría hace que nos replanteemos la gestión cultural y agenda.

Es necesario recalcar que CESSI, la Cámara de la Industria Argentina del Software, dio a conocer en marzo 2017 el resultado del estudio sobre empleo IT, desarrollado en conjunto con el Observatorio Permanente de la Industria de Software y Servicios Informáticos de la Argentina (OPSSI) que estima una proyección en dicho país de casi 13.000 nuevos empleos en 2017 (CESSI, 2016, p.8). Dentro del panorama aquí planteado es fundamental construir los espacios de difusión relacionados a la construcción de conciencia colectiva respecto a las posibilidades de desarrollo profesional y creativo dentro del ámbito informático.

Estas miradas permiten a través de la reflexión sobre la potencialidad creativa de las herramientas digitales, una resignificación de la democratización del arte que se reconstruye desde prácticas actuales. Enlazado con un panorama ampliado de oportunidades laborales tanto para artistas como trabajadores culturales, genera una puesta en valor de los artistas como productores, pero también del espectador creador; hoy usuario que interviene y ayuda a esta difusión general.

Conclusiones

Planteamos en este trabajo un marco de reflexión sobre tendencias informáticas y culturales, valorizando la creatividad artística, promoviendo alternativas de producción que pueden ser adoptadas dentro de un nuevo horizonte de avance tecnológico e innovación continua. La búsqueda constante de alternativas, miradas y usos de herramientas para el campo artístico no debe desatender la producción digital. Una mirada diferente a los empleos estandarizados y las currículas estáticas, nos genera reflexiones sobre la importancia de constantemente cuestionar nuevas oportunidades en espacios no tradicionales, límites e instancias que precisan ser cruzadas por miradas que las construyan y deconstruyan, considerando también la historia de una comunidad y sus prácticas-producciones.

Se pone en escena la necesidad de reforzar propuestas y programas educativos y de formación que promuevan el reconocimiento de estas “nuevas” prácticas profesionales culturales y artísticas, por tanto, en una búsqueda de habilidades y pensamiento crítico reflexivo, en un programa de capacitación continuo.

Entendemos que este trabajo es un primer acercamiento que enuncia algunas posibilidades de un proceso contemporáneo aún no definido pero que busca plasmar algunas ideas y acercamientos con la experiencia de lo multidisciplinar y cruces entre el ámbito laboral informático junto con la actual formación de artistas, comunicadores, diseñadores, desarrolladores y gestores. La posibilidad de convocar al arte dentro de otros espacios de encuentro, generando condiciones de inclusión dentro de ciertos sucesos históricos, culturales, sociales y tecnológicos es un panorama de acercamiento que se constituye entonces como una posible propuesta entre miles que refleja hoy el campo tecnológico. Incluso queda por fuera y ausente a este trabajo la perspectiva de desarrollo laboral del artista tecnológico y electrónico, pero entendemos que este trabajo consiste en un acercamiento inicial analítico a nuestro imaginario social en

torno al trabajo artístico y cultural, considerando cómo los procesos tecnológicos permiten acceder a nuevos espacios.

La exclusión del conocimiento digital y el potencial de los mismos generan una exclusión política, ideológica y de producción que conlleva consecuencias profundas para el campo artístico-cultural, y también al social.

Planteamos así la necesidad de reflexionar sobre estas y muchas otras praxis relacionadas, siempre desde una postura de reconocimiento y creatividad. La recuperación de las posibilidades y el desarrollo de nuevas instancias para la ampliación del perfil de los que integran el campo artístico es un nuevo desafío para su inclusión dentro de las nuevas tendencias digitales, tecnológicas e informáticas.

Referencias bibliográficas

- AAVV, (1993), Royal Society of Arts (RSA). *RSA computer literacy and information technology*. 2da ed. Oxford: Heinemann.
- AAVV, (2016) *CESSI Cámara de la Industria Argentina del Software*. Recuperado el 20/05/2017 de: <http://www.cessi.org.ar/opssi>
- Alcorn, P.A. (2000). *Social issues in Technology. A Format for Investigation*. Columbus: Prentice Hall. –
- Álvarez, L. (2002). *E-learning: camino hacia la empresa red Workshop 2002* (Barcelona, 14 de noviembre de 2002).
- Area, M. (2001). *La alfabetización en la cultura y la tecnología digital*. En: Area, M. (coord.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée
- Bourdieu, P. (1967) *Campo Intelectual y Proyecto Creador*. En Pouillon, J. *Problemas del estructuralismo*. (pp. 135-183). México: Siglo XXI.
- Di Maggio, P. *La influencia de Internet en la producción y el consumo de cultura*. Destrucción creativa y nuevas oportunidades Recuperado el 13/06/2017 de: <https://www.bbvaopenmind.com/articulo/la-influencia-de-internet-en-la-produccion-y-el-consumo-de-cultura-destruccion-creativa-y-nuevas-oportunidades/?fullscreen=true>
- Kanter, J. (1992). *Managing with information*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kulesz, Octavio (2017) *La cultura en el entorno digital. Evaluar el impacto en América Latina y en España*. Recuperado el 13/05/2017 de: <http://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/dce-policyresearch-book2-sp-web.pdf>
- Oxbrow, N. *Information literacy: the final key to information society*. En: *The Electronic Library* 1998;6(6): 359-60.
- Thomson, Kristin y Kristen Purcell. (2013) *Arts Organizations and Digital Technologies*. Washington, D.C.: Pew Internet & American Life Project. Informe del 13 de enero de 2013.
- Silvera, C. (2005) *La alfabetización digital: una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América latina y el Caribe*. Disponible en: http://www.frt.utn.edu.ar/tecnoweb/imagenes/file/Material%20didactico%20de%20Tec_%20Educ_/ALFABETIZACION%20DIGITAL.pdf Consultado el 13/05/2017

Venture B. (2016) *Worldwide game industry hits \$91 billion in revenues in 2016, with mobile the clear leader*. Recuperado el 13/05/2017 de: <https://venturebeat.com/2016/12/21/worldwide-game-industry-hits-91-billion-in-revenues-in-2016-with-mobile-the-clear-leader/>

Webby Awards, Winners section Year 2012. Recuperado el 13/05/2017 de: <http://www.webbyawards.com/winners/2012/web/general-website/cultural-institutions/louvre-museum-paris/>

Abstract: We will discuss in the development of this work the impact of technologies on art and culture: how creativity expands the horizon including innovation in our ways of thinking about the relationship with works and work spaces.

Currently, technologies have generated an impact that can not yet be measured within social practices. Art and culture are not exempt from this impact, nor are their possibilities for innovation and advancement through the use of digital and technological tools. Since its inception, the web has been created by generating spaces and new forms of communication, production and dissemination that make up various possibilities that artists and creatives can take to develop professionally.

The labor trend in Argentina is not exempt from the global impact with respect to the information revolution. Continuous training and improvement of professional possibilities form dynamic processes that accompany this growing demand. We will then analyze various possibilities regarding labor insertion where cultural and artistic expression is considered, raising the possibility of an approach from the computer work market. We will also consider various competences that at the educational level should be taken into account for inclusion.

Keywords: labor insertion - creativity - computer science - art - digital literacy - cultural production

Resumo: Abordaremos no desenvolvimento deste trabalho o impacto das tecnologias na arte e a cultura: como a criatividade expande o horizonte incluindo inovação em nossas formas de pensar a relação com as obras e os espaços de trabalho.

Atualmente as tecnologias têm gerado um impacto que ainda não pode dimensionar-se dentro das práticas sociais. A arte e a cultura não ficam isentas desse impacto, bem como também não suas possibilidades de inovação e avanço através do uso das ferramentas digitais e tecnológicas. Desde seus inícios o site instituiu-se gerando espaços e novas formas de comunicação, produção e difusão que conforma diversas possibilidades que os artistas e criativos podem tomar para se desenvolver profissionalmente.

A tendência trabalhista em Argentina não fica isenta do impacto global com respeito à revolução informática. Capacitação contínua e melhora de possibilidades profissionais conformam processos dinâmicos que acompanham esta crescente demanda. Analisaremos então diversas possibilidades com respeito à inserção trabalhista onde se considere a expressão cultural e artística, propondo a possibilidade de uma aproximação desde o mercado trabalhista informático. Consideraremos ademais diversas concorrências que a nível educativo devem ser tidas em conta para a inclusão.

Palavras Chave: inserção laboral - criatividade - informática - arte - alfabetização digital - produção cultural

(*) **María Sol Verniers.** Lic. en Artes Combinadas (UBA). Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas (en curso, UNTREF). Vicedirectora del proyecto de investigación PRIG UBA sobre el impacto de las tecnologías en el arte y las revistas en LATAM. Directora de Ambar, revista de arte y cultura.

Los países de Sudamérica tienen marca

Daniela Wegbraйт (*)

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Resumen: La presente ponencia trata acerca de la conformación de una marca país, qué elementos hay que tener en consideración para que la marca de un país sea representativa e identifique el patrimonio del mismo y a su vez tenga las características esenciales de una marca para poder representar de manera efectiva al país en el mundo. De esta manera dará una imagen determinada en el exterior atrayendo turismo, inversiones, talentos etc. Se explorarán las marcas país de Sudamérica desde el punto de vista del diseño gráfico, analizándolas desde la perspectiva que señalan los teóricos en la materia. Se definirá cuáles son las que se ajustan mejor al concepto de marca logrando representar así de manera efectiva a su país.

Palabras clave: marca país – diseño gráfico – imagen - sudamérica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 233]

Se partirá de la hipótesis que afirma que el diseño de la marca país Argentina representa de manera efectiva el territorio, la visión y la cultura Argentina.

Chaves (2011) explica que en América Latina los países están realizando esfuerzos para obtener un mejor posicionamiento en los mercados internacionales y estos esfuerzos son acompañados por la creación de las marcas país.

Estos signos son, en su mayoría, marcas endebles con baja legibilidad y recordación y quedan por debajo de la calidad de las marcas a las que deben respaldar. La marca país debe funcionar como una marca paraguas o marca de marcas, respaldando y legitimando a otras. Debe identificar los bienes patrimoniales de cualquier género: patrimonio cultural, natural, productos, servicios, actividades. El objetivo de la creación de una marca país, según Chaves, es la sinergización de todas las acciones de promoción del patrimonio. La inscribe dentro del paradigma de los sellos de calidad, garantías de origen y certificación de autenticidad.

Escrito:

Este trabajo involucra conceptos provenientes del diseño gráfico. También se retomarán conceptos que se enmarcan en la sociología de la cultura y la antropología cultural.

Costa (1987) ubica la acción de marcar como el principio de la identidad visual. Explica que la marca tiene información funcional, que constituye un elemento para la localización de un producto entre los demás. Es un signo que adopta una empresa para distinguirse de las demás y para distinguir sus posesiones. Funciona como un recurso mnemotécnico debido a la repetición. Al incorporar a la marca a las acciones publicitarias alcanza una exposición alta. Esto la incorpora al substrato cultural y se vuelve un elemento de persuasión. El autor explica que si bien el concepto de marca existe desde el siglo V antes de Cristo, según testimonios aportados por la arqueología, fue a principios del siglo XX con el impulso de la imprenta, el transporte y la distribución cuando toma un lugar privilegiado en las sociedades de consumo. Entre las funciones esenciales de la marca están: darse a conocer y memorizar, afirmar la identidad, garantizar la autenticidad, calidad, procedencia y el origen de los productos.

Se utilizará la clasificación de los signos marcarios que hacen Chaves y Belluccia (2003) a los cuales dividen en dos grandes grupos: los logotipos, definidos como marcas gráficas que se basan en un nombre y los símbolos, que son de naturaleza no verbal, capaces de trabajar independientemente del logotipo. En el logotipo tipográfico estándar, el nombre de la empresa aparece escrito en una tipografía de uso libre. El logotipo tipográfico retozado, en el cual el nombre se escribe con una tipografía regular y se le hacen retoques para aumentar su singularidad. Estos retoques pueden articular los espaciados, estiramiento o compresión de algún trazo, modificación de proporciones o tamaños etc. Otra variable de clasificación es la del logotipo tipográfico exclusivo donde se diseña por encargo una tipografía exclusivamente para el caso. El logotipo tipográfico iconizado, en el cual se reemplaza alguna letra del mismo por un ícono formalmente compatible con la letra o con la actividad de la empresa. El logotipo singular es aquel que es creado como pieza única y no responde a ningún alfabeto estándar ni creado especialmente.

Los autores también clasifican los símbolos alrededor de tres conceptos: la iconicidad, la abstracción y la alfabeticidad. Los signos icónicos representan una imagen

que tiene algún referente en el mundo real o imaginario, ya sea por su forma evidente como por su codificación. Los símbolos abstractos a través de sus características (formales, cromáticas) evocan alguna sensación. No representan objetos o conceptos conocidos. Los símbolos alfabéticos son los que utilizan una letra o las iniciales del nombre como central. Cada clase de símbolo puede combinarse con alguna de las variantes descritas acerca del logotipo. Se analizarán las Marcas país teniendo en cuenta estos conceptos para clasificarlas.

Siguiendo este lineamiento, Costa (1987) define que existen diferentes formas de asociar un nombre a una marca. En primer lugar se puede asociar por analogía, es decir por la similitud entre el objeto a representar y la imagen representada. En segundo término se puede asociar por alegoría, donde se combinan elementos reconocibles en la realidad, combinados de forma insólita. También se puede asociar de forma lógica, realizando asociaciones perceptivas intelectuales. La utilización de elementos emblemáticos como figuras adoptadas convencionalmente para representar una idea, persona u objeto también la describe como asociación. También, continúa Costa, se puede asociar mediante el símbolo. Esto es una figura ritualizada con una idea. Como último concepto de asociación entre un nombre y su marca menciona la asociación que se consigue de forma artificial. La representación no tiene una relación perceptiva sino forzada con lo que representa. Estas asociaciones, continúa el autor, adquieren la forma de logotipo y lo describe como la forma gráfica que toma la escritura del nombre. Explica que el logotipo se convierte en marca porque el tratamiento gráfico lo convierte de una palabra que se puede leer a un símbolo que se puede ver. Se intentará agrupar las marcas país y estudiarlas a partir de esas categorías.

Los conceptos que describen los autores resultan de utilidad para categorizar las marcas país de Latinoamérica y poder hacer un análisis gráfico exhaustivo y comparativo entre ellas.

Los conceptos de marca se aplican también a las marcas país. Chaves (2011) identificó dos grandes familias de marcas: las que ponen toda la fuerza en un símbolo y las que se centran en el nombre del país (en un logotipo). Entre las primeras describe cinco variantes dependiendo del símbolo en cuestión. Estas son las marcas narrativas, que se centran en elementos característicos del país. Las marcas icónicas, se centran en una figura que está convencionalizada como símbolo del país. La marca heráldica se centra en símbolos oficiales del país como escudos o bandera. Marca capitular es la que centra su imagen en la inicial del país. La marca abstracta se centra en figuras abstractas que no están relacionadas de forma evidente a la realidad. En el segundo grupo, entre las marcas nominales, según Chaves están la marca nominal pura, que se centra solamente en el logotipo y la marca nominal ilustrada que está compuesta por el logotipo y el agregado de elementos icónicos que no funcionan autónomamente.

Chaves (2011) sostiene que la marca país sirve para sinergizar todas las acciones de promoción del patrimonio del mismo y de esta manera rentabilizar las inversiones

umentando la presión comunicacional y logrando así un posicionamiento del país. Entre todo lo promovido por la misma aumenta el valor competitivo del país.

También afirma que la función de la marca país es marcar la reputación del país como ente autorizado para dar valor a todo lo que respalda y que su función persuasiva no se produce por la exaltación del producto que respalda sino por su capacidad legitimadora. Inscribe la marca país en el paradigma de los sellos de calidad, garantías de origen y certificación de autenticidad y no en el ámbito de las marcas comerciales. Dentro de esta teoría explica que solamente los países de muy alto perfil pueden prescindir de la utilización de una marca gráfica creada especialmente para la promoción nacional. Cuando un país carece de una marca gráfica la necesidad va oficializando naturalmente signos, íconos o logotipos particulares elevándolos a la función de marca paraguas nacional.

La marca país identifica a un país en el exterior y en el propio país. Representa a su gente y sus costumbres. Chaves (2011) coincide con Lebedenko (2008) quien describe la marca país como un signo identificador gráfico creado con el fin de marcar bienes patrimoniales de cualquier género asociado al papel estratégico de país: patrón cultural, natural, producto, servicios, actividades.

El National Brand Index o Índice Anholt de marca país, junto con el Country Brand Index de Future Brand, son referentes en la medición del posicionamiento de marca país en el ámbito mundial. A través de ellos los países son evaluados según percepciones del público en términos, históricos, culturales y turísticos.

Anholt (2007) utiliza el término identidad competitiva (CI por sus siglas en inglés) para describir la síntesis que resulta de la administración de la marca y la diplomacia pública junto con el comercio, inversiones, turismo y promoción para exportar. La CI es un modelo para mejorar la competitividad nacional en un mundo globalizado, el cual está empezando a pagar dividendos a favor de algunos países, ciudades y regiones tanto pobres como ricas.

Anholt (2013) resume el proceso de construcción de la estrategia de una marca país en tres componentes principales. Estos son la estrategia, sustancia y acciones simbólicas. Al decir estrategia se refiere a saber quién es el país, dónde está posicionado hoy en la realidad y de acuerdo a percepciones externas e internas. Saber dónde quiere llegar y cómo lo hará. El segundo componente es la sustancia y alude a la ejecución efectiva de la estrategia en la forma de nuevas políticas económicas, legales, sociales, culturales y actividades educacionales. Las innovaciones reales en materia de negocios, legislaciones, reformas, inversiones, instituciones y políticas que traerán los progresos deseados. Por último menciona las acciones simbólicas que tienen un poder comunicativo intrínseco: pueden ser innovaciones, legislaciones, reformas, inversiones o políticas que sean especialmente sugestivas, memorables, sorprendentes o dramáticas pero lo más importante es que son emblemas de la estrategia. Son al mismo tiempo un componente de la historia nacional y un medio para contarla. Un ejemplo de esto es España reconociendo el matrimonio igualitario, demostrando que sus valores se mo-

derizaron en el sentido opuesto al gobierno de Franco. Kotler (1998) explica que para lograr posicionar su marca a través de sus productos, un país debe realizar actividades de diferenciación. Expresa que lo más importante es que el esfuerzo se vea reflejado en un valor superior comparado con las alternativas que puedan ofrecer los demás países. La estrategia debe estar planteada a largo plazo, por ese motivo recomienda satisfacer las necesidades mejor que sus competidores, desarrollar productos (ya sean bienes o servicios) de mejor calidad, ofrecer productos que sean únicos para la consideración del cliente, solucionar problemas que los competidores no pueden, reducir todo tipo de costos al cliente, ofrecer ventajas visibles y ser innovador. (Barrientos 2014) Para Fisher (2010) la finalidad de circunscribir a un país al concepto de marca es definir una estrategia de comunicación y posicionamiento que le permitan difundir una imagen positiva a un país y que sea reconocible en gran parte del mundo. El término marca país es abordado por diferentes autores y los denominan de manera distinta aunque el significado es parecido. Se detalla que Gerner y Kotler (2002) lo llaman *Place Branding*. Anholt (2002) *Nation Branding*, Rotvhie et al., (1998) *Destination Branding*, Ollins (2006) *Country branding* y Papadoupoulos y Hesop (1993) *Country of origin*. (Echeverri Cañas 2014).

Por otra parte se retomarán conceptos que se enmarcan en la sociología de la cultura y la antropología de la cultura. Temas como la territorialidad, regionalismo, patrimonio cultural y natural se analizarán desde el punto de vista de estas disciplinas. Estos temas son relevantes para este estudio ya que las marcas de los países tienen entre sus objetivos representar al territorio, la gente y su cultura. Para analizarlos se revisarán los conceptos de García Canclini (2004) y de Geertz (2003) y se aplicará la teoría desde la sociología a la construcción de la Marca país de Argentina y de los países de Latinoamérica. El concepto de cultura es relevante a los fines del diseño de la marca país ya que se podrían tomar elementos de la cultura del país para representarlo. García Canclini (2004) sostiene que la cultura es un campo dinámico y hay una coexistencia de definiciones alrededor de ella. Plantea tres ejes por donde pasa el concepto de cultura. El primero es el de la cultura como educación e implica la idea de que alguien podía no tener cultura. Está asociado a la idea de refinamiento. El autor critica esta división entre civilización y cultura ya que naturaliza la división entre lo corporal y lo mental, entre lo material y lo espiritual. Y por ende a la división del trabajo entre las clases o grupos sociales.

El segundo eje describe a la cultura como todo lo que no es naturaleza. Es decir, cultura es todo lo que es creado por el hombre en todos los tiempos y en todas las sociedades. Todo lo demás es lo natural que existe en el mundo. No considera la noción de que alguien no tenga cultura. Sostiene que como toda sociedad tiene cultura, ninguna queda descalificada como tal en comparación con otra y tiende al relativismo cultural tomando todas las manifestaciones como validas, aún algunas polémicas, por ejemplo el sacrificio humano o la poligamia. Al abarcar tantas dimensiones de la vida social, la noción de cultura pierde eficacia y se vuelve incomparable. El

tercer eje toma a la cultura como producción simbólica y describe las ideas de Marx sobre el valor de uso (todos los objetos sirven para algo) y valor de cambio (todos los bienes tienen un precio, el valor material de las cosas) aludiendo a los aspectos materiales de los objetos y agrega dos tipos más de valor en la sociedad: valor signo (el diferencial que produce la marca en el valor de los objetos) y valor símbolo (el sentido atribuido personalmente a los objetos).

El concepto de cultura propuesto por el autor se basa en que en la vida en sociedad se producen, circulan y se consumen diferentes significaciones atribuidas a los objetos, costumbres y rituales y la cultura las abarca.

La cultura no aparece siempre de la misma manera dado que si la entendemos como un conjunto de significaciones que se le atribuye por parte de una sociedad a los objetos, costumbres, lugares etc., cada sociedad atribuirá diferentes significados a la misma cosa. Es decir que va a depender del lugar donde se encuentre, el contexto social, de la particularidad de cada sociedad que a su vez se modifica con su circulación.

Canclini elabora las cuatro vertientes contemporáneas de investigación sobre la cultura. La primera es la cultura como la instancia de organización de la identidad de cada grupo. En las sociedades globalizadas de hoy en día la producción, circulación y consumo de cultura traspasa las fronteras generando un nuevo concepto de cultura que no está ligado solamente al territorio o bienes que en él se encuentran.

En segundo lugar la cultura vista como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad. La cultura es constitutiva de las interacciones cotidianas. En todas las prácticas sociales se desenvuelven procesos de significación, pero no todas son cultura. La cultura está entrelazada con la sociedad. La cultura aparece como parte de la producción y reproducción social. También la cultura conforma consenso y legitimidad. Es la escena donde adquieren sentido los cambios. Cómo se representa cada grupo y cómo ve los demás en relación a sí mismo, en igualdad, inferioridad o superioridad de condiciones. Ejemplos de esto son tomar el concepto de cultura para referirse a un continente o hacer referencia al nivel cultural de los individuos.

Por último, según Canclini (2004) la cultura puede ser tomada como modo de dramatización de los conflictos sociales. Las artes plásticas, el cine, la música, los deportes son una forma de representar o dramatizar lo que pasa culturalmente en una sociedad.

Geertz (2003) concuerda con Max Weber al decir que el hombre es un animal que está inmerso en tramas de significación que él mismo va tejiendo. Considera que la cultura es ese tejido y el análisis de ésta es una ciencia interpretativa en busca de las significaciones.

Sostiene que la cultura está situada en el entendimiento y en el corazón de las personas. Y que dentro de esa corriente de pensamiento la cultura está compuesta de estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos guían su conducta. Dentro de esta premisa analiza que la cultura de una sociedad consiste en las cosas que uno debe conocer o creer a fin de proceder de una manera aceptable para sus miembros.

Devalle explica que “(...) *las marcas territorio* a diferencia de las marcas comerciales, buscan poder contribuir a la identificación de todos los públicos del territorio en cuestión” (...), (2015: p.172). Se analizará qué recursos utilizan las Marcas país para poder sostener esta premisa, si es que lo hacen y qué pasa con los públicos que no viven en ese territorio pero que pertenecen al país en cuestión. Relacionado con eso, Lebedenko (2008) dice que una marca país auténtica debe incluir elementos y expresiones de la cultura del país. Si falla en este aspecto se puede llegar a percibir como falsa y superficial y esto no representaría de verdad a la nación. Los temas fundamentales de la identidad nacional incluyen: territorio histórico o tierra de origen, mitos comunes y memorias o recuerdos históricos, una cultura popular de masa, derechos y obligaciones comunes de todos sus miembros y una economía común con movilidad territorial de los mismos.

Michael Porter enfatiza que los países y el carácter nacional son de suma importancia aún en estos tiempos de globalización. El autor refuerza la importancia de las diferencias en las naciones y las diferencias en los caracteres nacionales (Johnston 2008). Contrapuesto a este concepto basado en que cada país tiene una delimitación clara en cuanto a su identidad, cultura y por consiguiente su imagen, Gupta y Ferguson (2008) cuestionan la “representación del mundo como un conjunto de “países”, tal como aparece en la mayoría de los mapamundis que concibe ese espacio como inherentemente fragmentado, dividido por medio de diferentes colores en las diversas sociedades nacionales” (...). Y continúan: (...) “los territorios geográficos a los que se les asigna una cultura y una sociedad no son necesariamente los de una nación. Se cuenta, por ejemplo, con la idea de áreas culturales que atraviesan las fronteras de los estados-nación, de la misma manera que se conciben naciones multiculturales.” (p. 235).

Esto dificulta un poco esa estandarización que se hace acerca de la cultura de un país o la identidad del mismo. Este concepto de fusión entre los límites de los territorios es un punto a tener en cuenta en el momento de definir un lineamiento teórico para el diseño de una marca país, donde todos los sectores deberían verse representados. Es importante analizar el concepto de territorialidad ya que la marca país debería referir de alguna manera al territorio que representa.

Michael Porter dice que algunas de las discusiones actuales sobre competencia internacional enfatizan la homogeneización global y una disminución del rol de los países pero en realidad, las diferencias entre países son el corazón de la competencia exitosa. (Chernatony 2008). Según Edward Said cada vez son más las personas que viven en una condición de desarraigo (pueblos sin estado, refugiados, expatriados, migrantes, desplazados) en un mundo en que las identidades están siendo desterritorializadas o territorializadas de otra manera. (Gupta y Ferguson 2008).

Lebedenko (2008) menciona que la caída de las barreras internacionales y el desdibujamiento de barreras gracias a Internet hicieron del mundo un lugar mucho más interconectado. A pesar de eso la identidad nacional si-

que teniendo un poder emocional y espiritual profundo como fuente de identidad para mucha gente. El orgullo y emoción exhibidos en eventos deportivos internacionales, por ejemplo, demuestra que aún en el era de la globalización, la identidad nacional se mantiene como un concepto poderoso y relevante. Es por esto que la intensidad del sentimiento de identidad nacional debe tenerse en cuenta en el momento de diseñar la marca de un país para lograr una marca que pueda reproducir este sentimiento.

Anderson (1993) propone como definición de la Nación, una comunidad política y soberana. Sostiene que ni los miembros de la nación más pequeña llegarán a conocer a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni escucharán hablar de ellos pero en su mente vive la imagen de comunión.

La marca país actualmente está en relación directa con el territorio. Ortiz (1998) parte del concepto de territorialización desde el punto de vista de las ciencias sociales y explica que existe una tradición de pensar el espacio relacionado a un medio físico. Por otro lado nota que el modo de vida de algunos grupos sociales está desterritorializado. En este caso la construcción de territorialidad estaría desvinculada del medio físico. Menciona el cine, los *mass media*, la publicidad y la televisión como ejemplo de sectores de consumo que están distribuidos de forma desigual por el planeta y que a través de estos medios se aproximan. Esta perspectiva cambia radicalmente la concepción que tenemos del espacio que está tradicionalmente vinculada al territorio físico. También menciona la diversidad de los pueblos, donde cada uno tiene sus costumbres, sus creencias, vestimentas, sus maneras de trabajar el suelo, su modo de vida. Cada región del mundo está habitada material y espiritualmente por una cultura. Se estudiará el tema de la territorialidad y la cultura aplicando los conceptos expuestos por Ortiz ya que la marca país debe representar a la gente, su cultura, su visión del mundo y esto trasciende las fronteras territoriales del país. El autor se refiere a lo local imaginando un espacio bien delimitado, un contorno preciso dentro del cual sucede la vida de un conjunto de personas. Lo relaciona con la búsqueda de las raíces, relacionando la sociedad al terreno en el cual está asentada. Es por esto que el desarraigo lo presenta como una pérdida, una amenaza y un peligro. En contraposición pone a lo nacional, presentándolo como un espacio amplio. A pesar de que su territorio también está físicamente determinado se trata de una extensión dilatada. La nación toma forma de acuerdo a sus luchas, a su visión del pasado, a los intereses de sus instituciones y a la política de construcción de su presente. Presupone la invención de una conciencia colectiva que es compartida por todos sus ciudadanos que ocupan esa área geográfica. El ser nacional se presenta como una singularidad. La identidad de los pueblos se describe como diferencia a lo exterior. Para Ortiz la cultura es un todo en el que están articuladas diferentes dimensiones de la vida social.

Todos los conceptos descriptos anteriormente convergen en la estrategia que tomará cada país para la construcción de su imagen. Dependerá de cada país decidir

qué aspectos son más relevantes y representan de manera más efectiva su gente, patrimonio y o su esencia. El diseño responderá a los conceptos que se decidan destacar en la marca país.

Referencias bibliográficas

- Aires y Nicular (2010) disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3351485>
- Anderson, B. (2003) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de Cultura Económica
- Anholt, S. (2007) *Competitive identity: The new brand management for nations, cities and regions*, Palgrave Macmillan, Basingstoke. Policy & Practice: A Development Education Review, Vol. 4, 3-13. Recuperado de Issue4_Focus1 anholt 2007.pdf
- Anholt, S. (2013) *Beyond the Nation Brand: The Role of Image and Identity in International Relations*, Exchange: The Journal of Public Diplomacy, Vol. 2
- Barrientos Felipa, P, (2014), *El desarrollo de la marca país: base para posicionarse a través de las exportaciones no tradicionales*, Finanz, polit. Econ. Vol. 6, No. 1
- Brea, G. (2009) *I+Diseño: revista internacional de investigación, innovación y desarrollo en diseño*, ISSN 1889-433X, Vol. 1, N°. 1, 2009, págs. 59-67. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3131526>
- Buitrago, F. (2010) *La marca país como estrategia competitiva en el desarrollo del posicionamiento de un país a nivel nacional e internacional*, Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata.
- Chaves, N. (2011) *La marca país en América Latina*, Buenos Aires: La cruzada ediciones.
- Chaves, N, Belluccia, R, (2003) *La marca corporativa. Gestión y diseño de símbolos y logotipos*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Costa, J. (1987) *Imagen global. Evolución del Diseño de Identidad.*, Barcelona: Ediciones Ceac.
- Costa, J., (2004) *La imagen de marca. Un fenómeno social*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- De San, E, Fernández-Cavia, J, Nogué, J, Jiménez-Morales, M. (2013): *Características y funciones para marcas de lugar a partir de un método Delphi*, Revista Latina de Comunicación Social, N° 68, 656-675
- Devalle, V. (Segundo semestre 2015): "Marca – ciudad e identidad cultural", *Letra. Imagen. Sonido L.I.S.* Ciudad Mediatizada, N°14, 167-180.
- Devoto, L. (2008) *Marca País. Definiciones conceptuales y análisis del caso argentino. Planteo desde las Relaciones Internacionales*, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Licenciatura en Relaciones Internacionales, num 314
- Dinnie, K. (2008). *Nation Branding: Concepts, Issues, Practice*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Echeverri, L., Estay-Niculcar, C., Rosker, E. (2012) *Estrategias y experiencias en la construcción de marca país en América del sur*, Estudios y Perspectivas en Turismo, núm. 2, 288-305

- Echeverri, L., Rosker, E. (2011): *Diferencias en la construcción de marca país: Canadá y Colombia*, Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 33, 1-29.
- Echeverri, L., Estay-Niculcar, C., Herrera, C., Santamaría, J. (2013): *Desarrollo de Marca país y turismo. El caso de estudio de México*, Estudios y Perspectivas en Turismo, núm. 6, 1121-1139.
- Echeverri, L. (2014): *La imagen y la marca país: propuesta de un modelo estratégico de proyección-país para Colombia*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44016>
- Fan, Y. (2006), *Branding the nation: what is being branded?* *Journal of Vacation Marketing*, 12:1, 5-14
- Fernandez Latour de Botas, O. (1977), *Prehistoria de Martín Fierro*, Buenos Aires: Librería editorial Platano S.R.L.
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa editorial.
- Granados Rojas, L, Álvarez López, C. (2007): *Caracterización de explotaciones de vacuno lechero para la implantación de un sistema de denominaciones de origen. El caso del queso turrialba en Costa Rica*. *Interciencia*, vol. 32, Nº 2, 85-92.
- Gupta, A, Ferguson, J. (2008): *Mas allá de la "cultura": espacio, identidad y las políticas de las diferencias*. *Antípoda*, (1), Nº7, 2-25.
- Gutiérrez Pérez, C, Tuñón Pablos, E, Limón Aguirre, F; Morales, H, Nigh Nielsen, R. (2012): *Representaciones sociales de los alimentos orgánicos entre consumidores de Chiapas*. *Estudios Sociales*, vol. XX, Nº 39, 99-129.
- Iglesias, M, Molina, D. (2008), *La estrategia marca país en la sociedad informacional: los casos de España y Ecuador*, HAOL, Nº16, 109-126
- Kotler, P. (2007), *Marketing. Versión para Latinoamérica*. México: Pearson educación
- Macarrón Miguel, A, González Mozo, A. (1998), *La conservación y restauración en el siglo XX*, Madrid: Editorial tecnos (grupo Anaya s.a)
- Ortiz, R. (2011) *Otro territorio. Ensayo sobre el mundo contemporáneo*, Santafe de Bogotá: Cultura libre.
- Oyarzún, M.T, Tartanac, F. (2002): *Estudio sobre los principales tipos de sellos de calidad en alimentos a nivel mundial. Estado actual y perspectivas de los sellos de calidad en productos alimenticios de la agroindustria rural en América Latina*. Recuperado el 7 de Junio de 2016. Disponible en <http://www.alimento-sargentinos.gob.ar/contenido/publicaciones/calidad/BPM/diferenciacion/sellosdecalidadFAO.pdf>
- Ramos, M, Noya J. (2006): *América Latina: del riesgo país a la Marca País y más allá*. Documento de Trabajo (DT) 7/2006. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/documentos/242/242_Ramos-NoyaImagenMarcaPaisAmericaLatina.pdf
- Rodríguez Gomez, G. (2004): *El derecho a ostentar la denominación de origen: las disputas por la hegemonía en el mercado agroalimentario mundial*, *Desacatos* Nº16, 171-196
- Vangehuchten, L, Crespo, M. (2014): *Reinventar la Marca España en tiempos de crisis: un análisis comunicativo de la campaña española de nation branding*, *Ámbitos* Nº 24

Abstract: This paper deals with the conformation of a country brand, what elements must be taken into consideration so that the brand of a country is representative and identifies its heritage and at the same time has the essential characteristics of a brand in order to represent effectively to the country in the world. In this way it will give a certain image abroad attracting tourism, investments, talents, etc. The South American country brands will be explored from the point of view of graphic design, analyzing them from the point of view of the theorists in the field. It will be defined which ones are best suited to the brand concept, thus effectively representing your country.

Keywords: country brand - graphic design - image - south america

Resumo: A presente conferência trata a respeito da conformação de uma marca país, que elementos há que ter em consideração para que a marca de um país seja representativa e identifique o patrimônio do mesmo e a sua vez tenha as características essenciais de uma marca para poder representar de maneira efetiva ao país no mundo. Desta maneira dará uma imagem determinada no exterior atraindo turismo, investimentos, talentos etc. Explorar-se-ão as marcas país de América do Sul desde o ponto de vista do desenho gráfico, analisando desde a perspectiva que assinalam os teóricos na matéria. Definir-se-á cuales são as que se ajustam melhor ao conceito de marca conseguindo representar assim de maneira efetiva a seu país.

Palavras Chave: marca do país - design gráfico - imagem - américa do sul

(*) **Daniela Wegbrait.** Licenciada en Diseño Gráfico (Universidad de Belgrano, 1997). Docente de la Universidad de Palermo en la Facultad de Diseño y Comunicación.



Facultad de Diseño y Comunicación. Mario Bravo 1050.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. C1175ABT. Argentina
www.palermo.edu