



Cultura Visual: educación y construcción de identidad

Fernando Miranda
Gonzalo Vicci

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



EDUCACION PERMANENTE
Universidad de la República



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA

ÁREA ARTÍSTICA

AR

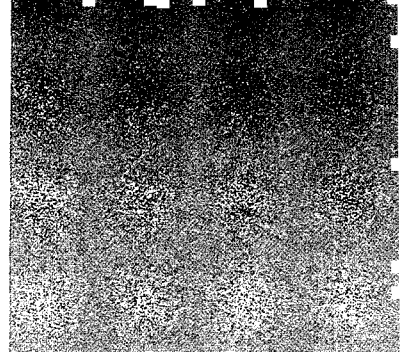
Cultura Visual:

educación y construcción de identidad

Compiladores:

Fernando Miranda

Gonzalo Vicci



Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”

Integrantes del Consejo 2007

Director

Javier Alonso

Orden Docente

Ramón Umpiérrez

Silvestre Peciar

Jaime Sztern

Ana Caffera

Fernando Irazábal

Orden Estudiantil

Francisco Mattos

Sabina Vallarino

Luis García

Orden Egresados

Pedro Hiriart

María Fernández

Jorge Fernández

Organización:

Unidad de Formación y Apoyo Docente del Área Artística

Diseño Gráfico:

C. Espinosa

A. Folga

R. Rodríguez

Diagramación:

Erika Bernhardt

Impresión:

Taller Gráfico Ltda.

Hocquart 1945

Tel.: 400 5886

D.L. 339.648 03/07

Marzo 2007

Esta publicación fue financiada por la
Comisión Sectorial de Educación Permanente.

Prólogo	4
Cultura Visual y Educación: imágenes y públicos Fernando Miranda	5
Museos y educación en Montevideo Gonzalo Vicci	14
Replantando las estrategias de pensamiento visual: un método controvertido para la educación en museos Eneritz López - Magali Kivatinetz	32
"El territorio, el individuo y su relación con la imagen" ("The Golden Coast") - Proyecto CSIC Sebastián Alonso	49
Algunas reflexiones sobre la construcción de representacio- nes de identidad de género en la educación artística. Claudia Pérez	74
La metáfora del virus (La didáctica del arte dramático y el artista pedagogo) Georges Laferrière Ph.D.	85

Prólogo

Este libro presenta una serie de aportes que, sobre el título, ha dado motivo a nuestras reflexiones compartidas.

Los textos que se presentan, en su heterogeneidad, multiplicidad de miradas, diversidad de procedencias, aportan a pensar la cultura visual, la relación con las imágenes, la formación de públicos, la enseñanza de los estudiantes de arte, los espacios que habitamos...

Gonzalo Vicci, y Eneritz López y Magali Kivatinetz; enfrentan, en sendos capítulos, la problemática de los museos y los espacios de exposición desde el análisis de las miradas diversas que los componen y las, a esta altura, tradiciones pedagógicas que componen el discurso no visible de la educación artística en estas instituciones.

Sebastián Alonso deconstruye el particular (des)orden de la visualidad y la espacialidad que, conformada en un caos de planificación irreverente, constituye el entorno de imágenes inmediato de la relación cotidiana de miles de personas que transitan el strip de la Ciudad de la Costa, cercana a Montevideo

Claudia Pérez y Georges Laferrière comparten con nosotros, a partir de sus propias pasiones por las artes dramáticas y la educación, particulares puntos de vista acerca de la formación artística. La primera, introduciendo la relación con los estudios culturales de género y la construcción nocional (a la vez imagen) del cuerpo. El segundo, partiendo de su concepto de artista – pedagogo y los desafíos de la profesión educativa en el arte, basados en la capacidad de adaptación, reflexión y búsqueda del saber experiencial.

Personalmente, me interesa la producción y circulación de las imágenes en la contemporaneidad; las relaciones que generamos con las mismas; las espacialidades que conforman; los discursos y enunciados en que se inscriben y delimitan nuestras visiones de realidad.

Animamos a que este libro aporte y acreciente las posibilidades del debate necesario que merece la educación artística, la cultura visual y la construcción de la identidad.

Fernando Miranda

Cultura Visual y Educación: imágenes y públicos

Lic. Fernando Miranda

Docente del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes"

Sobre las imágenes del arte actual:

"Son preguntas para ver"¹

S.M.

Introducción

Decir y hacer hoy en educación, y particularmente en educación artística, implica preocuparse por conocer el contexto; ordenar las reflexiones en torno a los movimientos actuales del arte y la educación; acercarse a las condiciones de la visualidad contemporánea; y reconocer las nuevas formas de ser espectador en un sentido tan activo como el que reclamamos para ser estudiante.

La curiosidad cognitiva, la búsqueda sensible, la preocupación estética, deben conducir de forma interrelacionada el debate y mostrar nuevos caminos en la práctica y en la reflexión.

Pedimos al arte que cumpla un ideal, y a la vez un desafío, emancipatorio; igual que lo reclamamos para la educación; cuánto más para ese campo a veces difuso que se delimita en la educación artística.

Este texto despliega unas primeras reflexiones en torno a aquellos desafíos e ideales, con la pretensión de ser un punto de partida para la profundidad de líneas que, a fuerza de la linealidad de su carácter textual, se presentan consecutivas.

Pedimos al lector que haga este segundo movimiento y cruce las proposiciones que aquí se presentan en la búsqueda de sus propios enunciados.

Pensando la cultura visual y las imágenes

Cuando hablamos de cultura visual, debemos trascender la noción de arte (y de lo artístico) para hacer referencia a manifestaciones que tienen que ver con eventos en que la información, el significado, o el placer, son buscados o descubiertos por un espectador en la interfase con la tecnología visual en cualquiera de sus formas y soportes.

Lo interesante de esta preocupación, para quienes trabajamos en el marco de la educación artística, es la necesidad y el desafío de adentrarnos en el análisis y la interpretación de situaciones, expresiones y todo tipo de representaciones visuales que, aún sin el objetivo explícito de la práctica artística, conducen al espectador a la ocurrencia de experiencias estéticas de diversa condición.

1 _ Agradezco el préstamo de esta frase a Sandra Marroig; sintetiza la relevancia contemporánea de lo visual y la obligación de hacerse cargo de algunas respuestas.

Estas experiencias, que incorporan la condición íntima y social del sujeto tienen, a su vez, directa relación con el entorno, con el ambiente en que se producen; con la particular mediación de la tecnología que, en el caso de lo visual, soporta la imagen.

El espectador, cargando de sentido y posibilidad esa visualidad, incursiona en la condición de lo experiencial, donde lo colectivo y lo individual se relacionan permitiendo el placer, la belleza, el goce (y sus respectivos contrarios) y aún la sublimación, como alternativa irreal de experiencia placentera, que se coloca en lugar de elementos reales dolorosos, terribles, o impracticables.

Lo visual, desde la relación experiencial de la subjetividad y el entorno, introduce entonces unos niveles diferentes de aproximación cognitiva y de representación con el medio, que tienen que ver con: posibilidades de producción simbólica -de significados, valores estéticos, visiones de género, valoración del poder y ubicación en las redes y sitios de discurso en que éste se manifiesta-; relaciones sensibles (auditivas, espaciales, etc.) que incorporan la posibilidad de la ubicuidad histórica representada y real; condiciones de producción intertextual o contradiscursiva que concurren en la posibilidad de la contestación y el contrarrelato.

De esta forma, esas posibilidades, relaciones y condiciones no deberían ser vistas ni pensadas como estrictamente causales ni dicotómicas, sino constitucionalmente complejas y, a la vez, subjetivas en términos de deseos, significaciones, valores, etc.; permitiendo, desde la experiencia estética, la generación personal de opciones de libertad y enunciación.

En ese ejercicio necesario de la libertad, no existe un campo de verdad que está allí para ser revelado, manifiesto en parte por imágenes visuales, fuera de nuestra propia aproximación experiencial.

Por el contrario, esta (nuestra) verdad, tiene su conformación en las preguntas y la apertura sensible que nosotros seamos capaces de realizar y tener a/con: las imágenes; las tecnologías que conducen lo visual; y las relaciones intersubjetivas productoras de significados compartidos.

Con relación a estas consideraciones generales, algunos autores introducen diferentes modalidades de posibilidad de la comprensión crítica de la imagen visual.

Siguiendo los planteos de Gillian Rose (2001), podemos introducir el nivel tecnológico (como cualquier forma de aparato diseñado para ser mirado "desde la pintura al óleo hasta internet"); el nivel compositivo (como el contenido, color y organización espacial); el nivel social (como las condiciones y relaciones económicas, sociales y políticas; instituciones y prácticas que rodean la imagen y a través de las cuales es vista y usada)-.

Estos niveles se complementan, necesariamente, con la necesidad de reflexionar sobre dos aspectos de la modalidad social de ser espectador: las prácticas sociales de mirar; en términos de cómo se mira lo visual, en qué contextos, desde qué condiciones dominantes o prevalentes; y quiénes miran, desde qué identidades sociales de las y los espectadores.

Por esto, cabe introducir la reflexión y la duda acerca de la existencia de formas preestablecidas de "ser imagen", es decir de la sanción de autoridad que definiría quién y cómo se fija la importancia de la imagen a nivel social, sea ésta de carácter artístico o de cualquier otro posible.

En principio, creemos que la imagen es tal en tanto alguien la mira, es decir, no hay imagen fuera de la posibilidad y el ejercicio de ser espectador.

Es claro que, en cualquier caso, existe una producción visual material o virtual soportada tecnológicamente de alguna forma particular; pero nuestra preocupación sobre el status de esa producción, su condición de imagen, tiene que ver con la completitud que necesariamente debe alcanzar desde la posibilidad de ser mirada, desde el lugar del espectador.

No se trata aquí de negar al autor. Por el contrario, la posibilidad del autor está, del mismo modo, en la posibilidad del espectador, en la relación establecida así en la distinción del discurso; la apertura a la interpretación; la posibilidad de la experiencia estética; el intercambio de significaciones.

Más que matar al autor, aún él espectador de su propia producción, queremos enfatizar un punto de vista en que justamente su vigencia y valor tiene que ver con su función transdiscursiva como autor; es decir, con la posibilidad de la contestación desde la mirada del otro, las menos de las veces, probablemente, coincidente en cualquiera de los sentidos.

El status artístico como duda contemporánea

En la actualidad, la circulación de imágenes, la importancia de la visualidad y el impacto de los mass media conducen la obra de arte por caminos que trascienden todo lo que Walter Benjamin pudiera haber imaginado para la era de la reproductibilidad técnica de la imagen.

Por otro lado, las diferentes producciones en que el arte contemporáneo se manifiesta, la superposición de técnicas y medios utilizados, y las maneras múltiples de cruzamiento de la diversidad de lenguajes y expresiones artísticas en la generación de una misma obra, todo esto entonces, genera para el común de la gente la recurrente pregunta de si "esto es arte".

Se instala así una sensación de dudoso estatuto de lo artístico en cuanto a la conformación de un campo de producción; muchas veces con la sensación de un gran complot que engaña burlonamente al ciudadano común, mediante el respaldo privilegiado que un conjunto de entendidos otorga a ciertas creaciones humanas caprichosamente sancionadas como arte (contemporáneo).

La distancia de observación de la obra de arte, asociada a un clima intimista de relación con el espectador, aquello que algunos señalan como aura, se pierde en la transformación de esa obra y su circulación por mecanismos masivos que superponen alusiones

y modos del espectáculo, publicidad, y hasta manipulación propagandística.

Tal como sostiene José Luis Brea: “Concebida como percepción de una distancia efectiva incluso en la máxima proximidad, el aura era vinculada a la noción de autenticidad – entendida ésta como remisión de origen a la unicidad de un aquí y un ahora.” (Brea 1991: 11)

Todo esto probablemente sintetizado en lo que el escultor vasco Jorge Oteiza denomina eusko-Disney² con referencia al Guggenheim de Bilbao, que no hace más que ratificar la postura teórica de que “... el aura de que en los media la obra se impregna ya no significa más origen de una relación de culto o privilegio: sino plena homologación del conocimiento estético al de cualquier otro orden del acontecimiento, en su administración mediática.” (Brea; 1991:41)

La obra se despoja así de aquello que es estrictamente del orden de lo visual para mostrar sus contradicciones conceptuales o para modificar lo cotidiano bajo formas de intervención e intencionalidad artística.

La producción artística contemporánea alcanza entonces la posibilidad de confundir sus condiciones específicas en la vida cotidiana; se distancia de su neutralidad aparente para incorporarse a la diversidad de la producción discursiva actual; y fragmenta la noción de una única idea verdadera en la multiplicación interpretativa de la experiencia personal.

Tal como sostiene Rancière, las nuevas producciones artísticas contemporáneas conducen una serie de deslizamientos que tienen que ver con las actuales manifestaciones del arte y sus relaciones con la formulación de políticas estéticas.

Estos deslizamientos tendrían que ver, para el autor, con cuatro formas privilegiadas del arte contemporáneo en los niveles productivos y expositivos: el juego, como la incorporación de la ironía, la parodia de la industria del entretenimiento, la guiñada al espectador para provocar a la vez una provocación hacia la reflexión de época conducido desde lo humorístico; el inventario, en su relación con la memoria, con el prolijo y ordenado rescate de objetos que dan cuenta de situaciones pasadas o presentes³; el encuentro, en que se constituyen las formas del arte relacional, de la invitación a la complementación de la obra por el espectador o visitante, según el caso⁴; por fin el misterio organiza la cuarta forma de desplazamiento como manera de superposición de lenguajes y manifestaciones, de búsquedas dentro de collages de técnicas, dentro del “parentesco de los heterogéneos”⁵.

Por tanto, se instalan diferentes concreciones que rompen las condiciones de la pro-

2_ “Euskodisney, una fábrica de quesos que representa una traición al arte y a los artistas vascos, la venta de la cultura de un país a una multinacional del espectáculo” Oteiza, Jorge citado en <http://canales.elcorreodigital.com/guggenheim/pvasco/opinan.htm>

3_ Para citar experiencias locales de algunas de estas modalidades señalaremos como ejemplo de inventario la exposición e intervención de fachada “Mirar y Ver” de Juan Ángel Urruzola (Centro Cultural de España, Montevideo, 2006)

4_ Un fuerte carácter relacional tuvo la exposición “Forma y Sonido” (Museo Nacional de Artes Visuales, Montevideo, 2006)

5_ La segunda presentación de Porno-Paisaje de Alonso / Craciún planteaba podría ser vista desde esta modalidad en el planteo relacionado de video, fotografía, y actuación amateur (Estación de AFE, Montevideo, 2004)

ducción artística, manifiestas en la misma ruptura de los contextos de producción, representación, exposición que algunos incluso relacionan con un cierto efecto democratizador como ideal tardíamente cosechado de la semilla vanguardista de principios del XX.

Ahora, ¿es efectivamente cierto que se ha democratizado el acceso, el valor, la experiencia estética, por efecto de la circulación masiva y mediática o sólo se ha estetizado el consumo cotidiano de cualquier producto al que podamos referirnos?

Si esta segunda parte de la pregunta es, como parece, retórica con relación a la situación actual, no parece contemplar la función de la crítica como constitución del ideal de la vanguardia, ya que la mera circulación de la imagen no garantiza el necesario cuestionamiento vital que el arte (los artistas) debe realizar y proponernos.

De otra forma: "El horizonte ya no es aquí, no puede serlo, la pura estetización de la experiencia, en cuanto si ésta de alguna forma se ha cumplido ha sido sólo, precisamente, por extensión de la esfera de los medios de comunicación, y de hecho sin verificación del efecto emancipatorio y de recuperación íntegra de la existencia esperado." (Brea, 1991:67)

El ejercicio del derecho de apropiación de la imagen (como producción o como uso) ha tenido en todas las épocas consecuencias de castigo o persecución cuando el arte no ha sido conciliatorio, complaciente o evangelizador (religioso o político); sino justamente cuando ha tenido entre sus convicciones los ideales de libertad, emancipación y postura revulsiva de lo establecido; pero quizás la situación actual, más allá de los niveles de comprensibilidad, demuestre que la profusión de circulación visual no implica directamente la proporción de la crítica.

En todo caso, el programa radical está aún por cumplirse en esta nueva modalidad más allá de las dudas que nos pueda plantear el hecho de que "(es verosímil) la hipótesis de que se pueda desarrollar mayor eficacia política, en el sentido desterritorializador (...), desde la inmanencia expresa de la industria cultural, fuera de cuya mediación no se produce comunicación estética alguna que tenga algún alcance no estrictamente microsocioal, no puramente elitista." (Brea, 1991:119)

La cultura se constituye también en su definición de significados o mapas conceptuales compartidos; de manera que la relación entre cosas, conceptos y signos constituye el centro de la producción de significado.

Público(s): sujetos de la educación

Siguiendo a Warner (2002: 65 y ss.) los cuatro temas imprescindibles para considerar la conformación del público como un público y no como el público, con relación al discurso, tienen que ver con: a) la auto-organización del público a través del discurso; b) la inclusión de su orientación también hacia quienes pueda ser "extranjeros" a ese discurso; c) el resultado compartido acerca del carácter personal e impersonal con que lo discursivo es dirigido a un público; y d) la pertenencia a un público, su membresía, por responder con "atención" a la convocatoria discursiva.

De esta forma, y para nuestra preocupación en torno a lo visual, un público es el espacio social creado por la circulación reflexiva del discurso; por la multiplicación de las posibilidades de la experiencia estética a partir de la imagen. Una imagen, una obra, un texto, por sí solos no pueden crear un público. Ni alguien que crea en solitario, ni un solo medio. Todo esto es insuficiente para promover experiencia estética y crear reflexividad, que podemos atribuirles a un público siempre que este es entendido como un espacio de encuentro discursivo, donde la concatenación de sensibilidades y "textos", a través del tiempo, es efectivamente el movimiento de creación posible.

Tanto lo conocido como lo desconocido es esencial en el proceso de interacción y circulación de lo material, lo nocional y lo afectivo. En este marco existe una doble relación entre lo conocido como escenario de acción y lo desconocido como esperanza de posibilidad, deseo y utopía.⁶

Más allá de esto, la temporalidad de la circulación y la reflexividad del discurso que compete a un público (y la relación con sus extraños que no pertenecen directamente) no es indefinida sino histórica y puntual y, en el sentido del arte, vinculada a la experiencia estética que la obra, en cualquiera de sus posibilidades, genera.

Las imágenes visuales en general, y las obras de arte en particular, circulan significativamente a través del tiempo a manera de ratificación, pero también de transformación de su significado y del tipo de experiencia estética que generan, de manera que, en ese propio dinamismo pueden considerarse la contestación, la réplica, o la posibilidad de la transformación.

Del mismo modo ocurre con los contenidos de la educación, y en nuestro interés en el caso de la educación artística, donde efectivamente el otro – estudiante / profesor / miembro de un público – ejerza todas sus posibilidades sensibles, cognitivas, activas y/o reflexivas, desplegando también así, como dijimos sus posibilidades contradiscursivas en todos los niveles, y aún políticas.

En esta dimensión, en ambos campos – el de la educación y el del arte – y tal como sostiene Brian Holmes (2004),: "Poco importa que los criterios para lograr el éxito sean arbitrarios, establecidos por los dictados de la moda, al servicio de redes de enterados. No son más que las reglas del juego habituales en el mundo artístico. Pero lo que es emocionante, fuente de inspiración e imposible de encontrar en galerías y museos, son los momentos en que la experimentación radical se convierte en experiencia compartida."

6_ En otro sentido, esta posibilidad de la utopía, obviamente, no es nueva tampoco para la Pedagogía y está fuertemente contenida en la mayoría de los discursos educativos –y educativo artísticos – a lo largo de la historia, desde posiciones idealistas; materialistas; o libertarias.

MA



Exposición de Fotografía Africana BAMAKO'03



Frida Kahlo, "Retrato para el Dr. Leo Eloesser", 1940

Entonces, el espectador tiene, necesariamente una particular relación con la obra – con la imagen visual en general – en tanto productor de su forma activa, en cuanto generador de la completud de su significado y contenido experiencial.

Desde una perspectiva construccionista las cosas no significan: nosotros construimos el significado, utilizando sistemas de representación, conceptos y signos. Los actores sociales hacen al mundo significativo y comunicable a otros.

La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre éste, nos conduce a actuar y, así, se implican en el caso del arte: creador – obra – espectador.

De esta manera, los diferentes ámbitos en que circula la imagen, se relacionan con aquella completud de la obra, desde el museo a los medios masivos de comunicación, que califican desde el espectador entrenado hasta el desprevenido ciudadano al que la imagen llega masiva y pluralmente.

Desde su enfoque de crítica contemporánea afirma Brea que: "Cabe decir: no sólo el conocimiento de las obras; también el de las reglas que organizan los juegos de habla en que se hacen los públicos los enunciados de valor a ellas referidos se adquiere en el entorno de los media. Y nunca en la soledad singularizada del supuesto sujeto – observa – obra." (Brea; 1991:35)

Así, el significado no es la cosa, la persona o el hecho, sino que es construido por el sistema de representación desde esas pertenencias y lugar de la construcción de un público.

Como sostiene Aurora Fernández Polanco (2004): “Vemos las palabras y hemos de descifrar las imágenes. Los lenguajes se invaden, se hibridan, se contaminan. El espectador de arte no tiene que visitar obligatoriamente la galería ni el museo. Comienzan a interrogarlo desde la calle y los medios.”



Jeff Wall, “Picture for Woman”. 1979



XL Semanal – Especial Moda – Pamplona / Oct. 06

Estas representaciones organizan los significados. La representación tiene que ver con la producción y el intercambio de significados e implica: lenguajes, signos e imágenes.

El significado opera no sólo como una colección de conceptos sino en la complejidad de la relación entre el mundo y el sistema conceptual que operamos como representaciones y, en el caso de la educación artística, actúa también desde la experiencia estética.

Para finalizar...

...y si hay elementos que aportar a la agenda necesaria y urgente de la educación artística, considero que ésta debe tener el compromiso y la obligación de:

- reflexionar sobre la cultura visual y las condiciones de producción de la imagen y el arte en la época contemporánea, incluyendo sus modalidades, tecnologías y medios;
- promover en los sujetos de la educación la más amplia democratización efectiva de la experiencia estética y de la posibilidad de enunciación libre, reflexiva y crítica con relación a las imágenes y a la producción artística y visual;
- posibilitar el aprendizaje de todas aquellas formas de participación que permitan a

las personas generar y hacer oír (y ver) sus propios puntos de vista individuales y compartidos, como formas de contrarrelatos de la posición dominante;

- continuar...

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2005) Profanaciones Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Benjamín, Walter (2004) Sobre la Fotografía Valencia: Pre-Textos
- Brea, José Luis (1991) Las auras frías Barcelona: Anagrama
- Fernández Polanco, Aurora (2004) Formas de mirar en el arte actual (?):Edilupa
- Hall, Stuart (1997) Representation: Cultural representations and signifying practices London: Sage Publications
- Holmes, Brian (2003) El Póker Mentiroso. Representaciones de la Política / Política de la Representación en revista Brumaria N°2
- Holmes, Brian (2004) Revoluciones intermitentes Barcelona: MACBA (mimeo)
- Mirzoeff, Nicholas (1998) The visual culture reader London: Routledge
- Rancière, Jacques (2005) Sobre políticas estéticas Barcelona: UAB / MACBA
- Rose, Gillian (2001) Visual Methodologies London: Sage Publications
- Warner, Michael (2002) Publics and Counterpublics New York: Zone Books

Museos y educación en Montevideo

Lic. Gonzalo Vicci

Docente del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes"

Universidad de la República

Este texto se propone un acercamiento a algunas de las visiones que co - existen en relación a la educación en los museos, en la ciudad de Montevideo.

Las ideas que subyacen en relación al visitante/público del museo y las visiones y emplazamientos en torno a esto.

No procura ser un diagnóstico sobre este tema. Por el contrario, esta propuesta intenta cruzar discursos elaborados por sujetos involucrados directa o indirectamente con las prácticas educativas institucionalizadas desde la esfera pública. Desde ese encuentro, se intentará identificar aquellos elementos que pueden constituirse como limitantes/facilitadores para re-pensar la función educativa en los espacios museísticos y su relación con los ámbitos educativos formales y no formales.

Asumiendo las particularidades de los Museos en la ciudad de Montevideo y las características vinculadas a la educación artística en la enseñanza formal, el planteo describirá aquellos emergentes que podrán constituirse, quizás, como una plataforma firme para comprender y así formular propuestas concretas de acción y/o transformación de una realidad compleja.

Para situarnos

Para lograr contextualizar de alguna manera la situación de nuestro país en relación a los museos, inevitablemente debemos intentar ir al proceso fundacional de nuestra "nación". La construcción de la idea de estado-nación, fue complicada desde un primer momento. Quizás porque en el siglo XIX las disputas de potencias europeas por el control del enclave estratégico que significaba la ciudad de Montevideo, llevaron a "inventar un país" pequeño, entre dos grandes países para de esa forma lograr posicionarse de cara a futuras disputas.

Ya a comienzos del siglo XX, las consecuencias del flujo inmigratorio proveniente desde Europa iba a determinar algunos cambios trascendentes en la composición social de ese Estado que comenzaba a consolidarse *"La nueva sociedad uruguaya (...) se produjo como consecuencia de un doble y paralelo proceso: mientras, por una parte, se agotaban e iban extinguiéndose, como tipología histórica y en sus propios soportes humano, el antiguo patriciado y lo gauchesco, e iba configurando, por el impacto inmigratorio y los avance de la modernización, el nuevo perfil social que, sobre la apoyatura esencial de los emergentes clases medias, anhelaba repetir el modelo liberal burgués de Europa"* (Reyes Abadie, Melogno; 2001: 7)

En este sentido el estado comienza tempranamente a elaborar un discurso que le resultaba imprescindible para lograr avanzar hacia ese modelo, intentando construir una historia nacional que afianzara el proceso constitutivo en una dirección, aunque esto

significara dejar a un lado otras historias.

Los cambios que se estaban procesando hacia principio del siglo XX, vinculados a los derechos civiles y la consolidación de un “estado de bienestar” (2001: 8); impactarán directamente en la conformación de una determinada idea de nación, que tendrá su particular cultura conectada a esos procesos de repetición, que hablábamos anteriormente.

La cita es extensa pero aporta en el sentido que: *“Los grandes acontecimientos, las grandes historias, son tales en virtud de los discursos o los relatos oficiales que los estados han construido sobre el pasado nacional. Son relatos que tienden a producir una suerte de épica legitimadora del proceso histórico que respalda los actos y las decisiones del sector hegemónico. Por eso mismo, necesitan un relato que dé cuenta de orígenes, actos fundacionales, palabras y hechos constitutivos del Estado en tanto Estado-nación. Estas “grandes historias” se presentan como “verdaderas” y en ese sentido, también como históricas”.* (Achugar; 2004: 174)

De alguna forma, en estas grandes elaboraciones, se genera una especie de sacralización del origen de la nación, que refuerza, consolida y santifica “una historia nacional” común y unificadora, tras un proyecto único

Este transcurso, que toma cuerpo a comienzos del siglo XX, fue acompañado de diversos procesos fundacionales, que colocaron a Uruguay como protagonista de transformaciones profundas, relacionadas a los derechos de los trabajadores, el voto de la mujer en las elecciones nacionales, la conformación de movimientos sindicales fortalecidos -fruto de la creciente industrialización de un país que necesitaba mano de obra calificada- y, corolario de un proceso iniciado en el siglo XIX, una escuela laica, gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos.

Así, la Escuela se constituirá como un espacio democratizador, un lugar donde las clases bajas y altas podrían saldar sus diferencias, dando paso a la conformación de una ciudadanía igualitaria, en función de una planificación no siempre calculada, que permitirá la construcción de un imaginario colectivo sustentado en convicciones liberales.

Pero la Escuela Primaria no era suficiente para estos propósitos, era necesario dar un paso más, para achicar la brecha entre el ciudadano formado en esos espacios y los “doctores”¹. La enseñanza secundaria se erigirá entonces como un espacio de complementación o continuación del proceso educativo.

La preocupación para atender a un colectivo creciente de individuos escolarizados y prepararlos para su condición de ciudadanos que formarán parte de un proyecto de nación, era una inquietud que surgía desde la propia Universidad, así su Rector, decía: *“Esa clase intermedia, ilustrada y educada, en aptitud de comprender la verdadera necesidades de la vida, dotada de espíritu científico a la vez que de espíritu práctico ¿dónde puede formarse? Únicamente en el liceo de enseñanza media, como los ha planeado el Consejo Universitario.”* (Acevedo; E: 1906 en Bralich; 1996:104)

1_ Véase más información en: Varela, J.P. (1876) La Legislación Escolar; en Bralich, J. (1996) “Una Historia de la Educación en el Uruguay, Del Padre Astete a las Computadoras”. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria

En 1911 y como un paso más hacia ese proceso de transformación, el gobierno de la época, encabezado por su presidente José Batlle y Ordóñez, impulsará un proyecto de ley creando los liceos departamentales. Una profunda convicción inspirará este hecho, la de llevar la cultura a las poblaciones más alejadas de la capital, a otros departamentos en donde el desarrollo de ese nuevo proyecto de estado –nación era aún incompleto. La campaña –denominación que determina todo el territorio nacional exceptuando Montevideo- sufría las consecuencias de sucesivas guerras civiles y su despoblamiento podría generar complicaciones mayores

En la fundamentación, Batlle sostenía: *“En las ciudades populosas, el que egresa de la escuela primaria, además de recibir una educación muy superior a la de la escuela rural, halla los elementos necesarios para educarse. La cultura, puede decirse, flota, se absorbe casi inconscientemente: los teatros, los museos, la prensa, los monumentos, son poderosos medios educativos. Todos estos elementos escasean en nuestras poblaciones de campaña (...) El liceo tendrá por resultado inmediato proporcionar el órgano de la cultura que hoy falta y, como consecuencia mediata, perfeccionar el criterio y elevar el nivel intelectual de la población entera, porque una enseñanza completa y racional estará gratuitamente al alcance de todos.”* (Batlle y Ordóñez, J.; 1911, en Bralich; 1996:104)

El objetivo parecería claro, pero para dos perspectivas diferentes. Por un lado aquella que sostenía que los liceos o la enseñanza secundaria, debían ser espacios de cultura, en donde los individuos contarán con una formación general que los preparara para cumplir un rol en la sociedad y en contraposición aparecía la visión de que ese espacio de formación debía “preparar” a los futuros “doctores” que ingresarán a la Universidad.

Esta contraposición, no tendrá triunfadores en el corto plazo, y como veremos más adelante, sobrevivirá hasta el presente.

Además, esta concepción encierra un rasgo que debemos tener presente, en cuanto que *“En varios países latinoamericanos, ser culto fue entendido por las élites liberales gobernantes como una tarea individual. Existieron campañas masivas de alfabetización y educación popular, pero las obras de los artistas y escritores no se inscribían fácilmente en el patrimonio colectivo, porque se formaron a menudo en oposición a las culturas populares”.* (García Canclini, 2001: 143)

El sistema de educación uruguayo va a ser un protagonista fundamental en el modelado de los vínculos entre los ciudadanos, o al menos la mayoría de ellos. Y esta responsabilidad fundacional será la que signe su devenir hasta nuestros tiempos, aunque no siempre con la mejor suerte.

La idea del museo entonces, podrá sostener el desarrollo de este proyecto *“El desarrollo moderno intentó distribuir los objetos y los signos en lugares específicos: las mercancías de uso actual en las tiendas, los objetos del pasado en museos e historia, los que pretenden valer por su sentido estético en museos de arte. Al mismo tiempo, los mensajes que emiten las mercancías, las obras históricas y las artísticas, y que indican cómo usarlas, circulan por las escuelas y los medios masivos de comunicación. Una clasificación rigurosa de cosas, y de los lenguajes que hablan de ellas, sostiene la*

organización sistemática de los espacios sociales en que deben ser consumidos. Este orden estructura la vida de los consumidores, y prescribe comportamientos y modos de percibir adecuados a cada situación. Ser culto en una ciudad moderna consiste en saber distinguir entre o que se compra para usar, lo que se rememora y lo que se goza simbólicamente. Requiere vivir en forma compartimentada el sistema social."
(García Canclini; 2001: 266)

Un museo ¿para qué?

Del contexto que reseñábamos antes, irán surgiendo paulatinamente los museos. nacionales o departamentales. De arte, históricos, de ciencias, pedagógicos, antropológicos, etc. Con impulsos públicos, a veces, y en otros casos tomando como punto de partida iniciativas privadas o de organizaciones civiles que en diversas ramas de la sociedad, se agrupaban para trabajar de cara a ese proceso de construcción.

Es así que nacerán diversos espacios expositivos, que rápidamente estructurarán una red de instituciones dispersas en el territorio nacional. Todas ellas con la impronta casi inevitable de contribuir a esa construcción que, desde las políticas de estado, depositaban en la educación, el rol de fomentar la cultura en la población.

Las oleadas migratorias provenientes de Europa a comienzos de siglo, sumaron individuos a los que el estado convertiría en ciudadanos, para transformarse al mismo tiempo en mano de obra letrada. No olvidemos que los criollos eran la única población autóctona –por llamarla de alguna manera- ya que las poblaciones indígenas habían sido exterminada en el siglo XIX. Entonces, ese carácter europeo en el origen de la sociedad, signará sin lugar a dudas, el devenir cultural.

Las políticas desarrolladas en torno a la cultura -y a varios temas más- tuvieron como referencia a prácticas y modelos que se desarrollaban por ese entonces en Europa.

Lo museos no fueron la excepción.

La noción del museo como una colección de objetos, cuya función principal y casi única es la de coleccionar, conservar y exponer, aquellos objetos que tienen un "valor" histórico o estético determinado, será el instrumento natural para afianzar u imaginario colectivo en construcción.

Es la concepción que Clifford denomina "*inadecuada*" la que la que primará, la que describe a los museos "*...como colecciones de cultura universal, repositorios de valor indiscutido, ámbitos de progreso y descubrimiento y acumulación de patrimonios humanos y científicos o nacionales*". (Clifford; 1999: 263-264)

Pero fue esta la idea que imperó y fue mutando en diversas formas hasta llegar a lo que hoy nuestro país tiene como espacios expositivos. De todas maneras, no resulta tarea fácil develar cuales fueron las políticas museísticas que se desarrollaron y si es que en verdad las hubieron. Es posible recabar datos, investigar históricamente cuales fueron los movimientos más significativos que desde el sector político se produjeron hacia

este campo pero, a la luz de a constataciones, podemos arriesgar idea de que nunca fueron el eje de alguna política de estado en este sentido.

Sin embargo, suscribimos que *"Desde que surgieron como instituciones publicas en la Europa del siglo XIX, los museos han sido útiles para los sistemas de gobierno en cuanto a la reunión y valorización de un "nosotros". Esta estructura -sea su alcance nacional, regional, étnico o tribal- colecciona, celebra, memoriza, valora y vende (directa o indirectamente) un modo de vida".* (1999: 269)

Así, tomando como punto de partida los planteos democratizadores de acceso a la educación, los museos se transformarán en espacios que intentarán reivindicar una historia particular constitutiva de un discurso nacional homogéneo, en la que próceres de la historia política y artística de los primeros años de vida institucional, serán consolidados y afianzados en sus respectivos roles.

"Pues si la modernidad promete la trascendencia secular, la búsqueda de la buena vida y un Estado y una sociedad civil inclusivos, en tanto que la gubernamentalidad ofrece un ordenamiento de esa población en beneficio de la nación, entonces los lugares altamente simbólicos como los museos son presa de cualesquiera contradicciones que puedan suscitarse." (Miller, Yúdice; 2004: 209)

Así, el museo, será el escenario donde se confirman los supuestos educativos, consagrando verdades, tal como señala Weil (1997) los museos de arte santifican *"la obra maestra"* los de historia natural *"la superioridad de Occidente"* y los de historia *"el éxito personal o bélico"*.

Podemos considerar entonces, como plantea Hopper-Greenhill, que los museos pasarían a integrar entonces un sistema de control social (2001: 17-18), más sutil quizás que los institucionalizados a tal fin, pero poderoso en cuanto a su efecto legitimador.

El mundo es un no sólo, Y lo es tal cual lo muestra el mapa del museo. Lo que está en su interior es lo que constituye la verdad.

El poder, es en definitiva, el tema central en el museo moderno. El poder que pueda ejercer quien controle el museo y por tanto el discurso que desde él se genera. Como este discurso se elabora, hacia quien se dirige y como se articula con el discurso de la institución educativa y los textos de estudio. Este concepto, conjugado con las denominadas *"tecnologías de la visión"*, son los componentes de lo que Bennet denomina *"el complejo expositivo"*. (2003: 413-442)

Las cosas que antes estaban escondidas (colecciones privadas, obras maestras, tesoros, etc.) se hacen públicas a través de la creación de nuevas instituciones que tendrán como objetivo principal, lo que señalábamos antes: generar discursos. Lo privado se transforma en público. Este hecho marcará el surgimiento de una institución que será la encargada de legitimar, de hacer público aquello que lo merece.

"La conmemoración del pasado bajo la forma del museo se da como una zona ética estrictamente delimitada, un espacio que divide e comportamiento digno del comporta-

miento indigno." (Miller, Yúdice; 2004: 201)

Al mismo tiempo el cambio en cuanto a la manifestación del poder por parte del estado, determina la creación de un sistema jerárquico de mirar: el panóptico: *"inducir (...) un estado conciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. (...) El Panóptico es una máquina de disociar la pareja ver-ser visto: es el anillo periférico, se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central, se ve todo sin ser jamás visto"* (Foucault; 2004: 204-205)

A partir de ese momento el círculo del poder cerrará sin inconvenientes, se crean las instituciones con una premisa democratizadora para trasladar el control desde los espacios abiertos a los recintos cerrados, regimentados, ritualizados y con premisas claras en cuanto al comportamiento civilizatorio, el templo cultural: el museo.

Esta forma de control, determinará quien entrará y quien quedará afuera de esa nueva institución, *"Se trata, en rigor, de lecciones de buenas maneras que son parte de la misión del museo como lugar ético. Y esta conciencia del control ético, que excluye a cierto sujeto y privilegia ciertas forma de conducta, reduce sistemáticamente la concurrencia de público excluido de las formas culturales dominantes"* (Miller, Yúdice; 2004: 205)

El mundo gira. Lo público pasa a ser "el público"

A mediados de la segunda mitad el siglo XX, se produce un cambio de enfoque de ese público. El papel de templo del saber, a donde el público asistía a absorber lo que el museo proponía u otorgaba, se reconvierte en *"centro de atención al cliente"*.

Es decir, el Museo planificará sus actividades en función de la captación de públicos, como institución adquiere el status de centro comercial.

Además, ya no será el ciudadano local, el único objetivo del museo, el turismo y su industria re-orientarán la mira: *"Los museos operan claramente como sitios nacionales e internacionales destinados a la formulación de la memoria y a la generación del turismo, como espacio tanto de la imaginiería y el orgullo nacional cuanto del rédito monetario."* (Miller, Yúdice; 2004: 222)

El museo deberá conjugar a partir de ahora las funciones de antaño, pero ahora ya no podrá limitarse a poner en exposición sus colecciones sino que por el contrario deberá competir para lograr su franja de mercado en la lógica de circulación del capital cultural (Bourdieu, 1984).

Más allá de esto, el rol legitimador del museo se mantiene intacto, hasta en cierto punto es reafirmado, como dice Bourdieu refiriéndose a los museos de arte *"...El museo es como una iglesia: es u lugar sagrado, la frontera entre lo sagrado y lo profano está marcada (...) Ustedes saben, atravesando la entrada del museo, que ningún objeto entre allí si no es obra de arte."* (Bourdieu; 2003: 27)

El público ya no será único y uniforme. Surgirán nuevos públicos con nuevas necesidades y expectativas, acordes a su instrucción o intereses. Esto exigirá reconocer *“...que los museos pueden ser vistos como un lugar de producción de significados, mas que de conservación exclusiva de objetos.”* (Padró; 2003: 86)

Pero en este caso ¿quienes serían los que estarían en condiciones de producir significados? ¿Todos los visitantes? ¿Los políticos encargados de definir los presupuestos para el museo? ¿El Director? ¿El curador?

En realidad en este punto, se debe tener en cuenta necesariamente, la dimensión educativa. Pero cuán complejo puede resultar el ejercicio si constatamos que lo que Bourdieu denomina como *“necesidades culturales (...) son el producto de la educación”* y esto implica *“que las desigualdades frente a las obras de cultura no son sino un aspecto de las desigualdades frente a la Escuela, que crea la necesidad cultural al mismo que da y define los medios de satisfacerla”.* (2003:43)

La idea de accesibilidad para todos se pone en cuestión: *“El museo requiere de una retórica democrática vinculada con el acceso, un espacio abierto para el lugar del debate público producido artificialmente. Pero como sitio pedagógico, opera de forma disciplinaria a fin de forjar las maneas públicas”; Surge pues una contradicción (...) entre la reciprocidad y la imposición, de modo que la posibilidad de que el público delibere sobre algún aspecto de la historia cultural se contraponen a la posibilidad de que los funcionarios del museo impartan un curso de enseñanza a una ciudadanía éticamente incompleta”* (Miller, Yúdice; 2004: 202)

Deberíamos intentar analizar cuales son los vínculos que los museos establecen con las instituciones educativas y cual es la concepción que se tiene desde múltiples perspectivas, acerca de la necesidad o alcances del espacio educativo dentro de un museo, de forma de lograr componer un collage que trate de definir un estado de situación. Asimismo, y para lograr solo una aproximación, veremos algunos aspectos vinculados a la política cultural.

Y la cultura ¿qué?

Si tomamos en cuenta la transformación que señalamos, las políticas culturales deberían estar basadas, al menos, en una concepción que reflejara la complejidad. De forma tal, que se puedan especificar los elementos que la componen, teniendo en cuenta, que nuestra sociedad está signada por la utilización del término cultura, en función de una interpretación basada en la visión que desde gobiernos de turno, mercados, asociaciones civiles, etc.; se elaboran como formas de apropiación e impulso de aquellos *“bienes culturales”* que circulan. Una definición que no tenga en cuenta este extremo estará viciada de concepciones que representen a aquellos grupos que, en el marco de las relaciones de poder, traten e imponer su visión de esa sociedad, basada en la acumulación de bienes simbólicos.

Cabe la pregunta de que si *“nuestra cultura”* es todo aquello que nos diferencia del resto de las culturas del mundo, si aquellas manifestaciones puramente vernáculas

son las que mantienen nuestra “individualidad” como sociedad cerrada, y si el mantener inalterado ese sistema actual de símbolos y significados mantendrá a resguardo el imaginario que compone la idea “oficial” de cultura nacional.

Entonces ser uruguayo ¿Qué es? Si tomamos como referencia esta línea de pensamiento, nuestra cultura es el mate, la garra charrúa (expresión particularmente demagógica), el tango, el candombe, el carnaval, etc.; mitos, usos y costumbres que se instauran como elementos fundantes de nuestra cultura, y constituyen la materialización de un imaginario social, plagado de símbolos ambiguos, instalados como propiamente nuestros, uruguayos.

Sin embargo, prefiero volcarme hacia lo que plantea García Canclini cuando dice que: *“Se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo mas complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.”* (2004: 34)

Tendremos que tener en cuenta que cualquier abordaje deberá centrarse en cómo se desarrollan determinados movimientos entre individuos que forman parte de, no ya diferentes sociedades, sino de infinidad de grupos separados real o artificialmente y unidos –paradójicamente- por un proceso forzado de falsa homogenización de los individuos a través de la extendida concepción de lo cultural como acumulación de bienes materiales, producidos para ser consumidos y comercializados.

Esta nueva realidad, “globalizada” deberá observar entonces no sólo las manifestaciones particulares, exageradamente definidas, delimitadas, macizas; mantenidas como anquilosados preceptos históricos de lo que significa la cultura de una sociedad; sino que deberá centrarse en las diferencias que se generan entre los diversos grupos que la integran, de cómo se generan vínculos, intercambian e incorporan, repelen y mixturán; aquellas significaciones simbólicas producidas, apropiadas y resignificadas, dando paso a un proceso nuevo, de inevitable transformación.

Sería conveniente entonces, ante esta situación, encontrar aquellos caminos que nos permitan un abordaje menos rígido para el análisis de las culturas contemporáneas, tratando de reformular el concepto de cultura no ya como una cosa o un bien particular propiedad de una sociedad sino como *“el subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de las diferencias”*. (Appadurai, 1996: 29; en Canclini; 2004)

Lo cultural entonces, será el territorio en donde los contrastes, comparaciones y asimilaciones, definirán la negociación entre culturas disímiles, dando paso a nuevos procesos sociales, integrados pero diferentes entre sí, articulando discursos en las fronteras.

“Quizás el tema central de las políticas culturales sea hoy cómo construir sociedades con proyectos democráticos compartidos por todos sin que iguallen a todos, donde la disgregación se eleve a diversidad y la desigualdades (entre clases, etnias o grupos) se reduzcan a diferencias” (García Canclini; 2001: 155)

Así, esa política (s) cultural (s) que debiera servir de marco para lograr entablar un dialogo entre la educación y los museos, en este caso, deberá, inevitablemente estar encuadrada en una redefinición de hacia donde se quiere transitar.

Negociando en la frontera

¿Cómo lograr entonces, la articulación entre los discursos políticos, las instituciones museísticas, las y los artistas, las educadoras y educadores, y la sociedad?

O ¿Qué estrategia se puede trazar para que las “negociaciones” que se puedan dar hacia revertir las prácticas en los espacios expositivos, sobrevivan a los vaivenes políticos circunstanciales?

No puedo establecer aquí un plan acabado, ni una receta infalible para esto. En realidad creo que un camino posible, que podemos construir, es intentar componer un pequeño cuadro de situación -a partir de diferentes voces diversas- que nos sirva como una herramienta efectiva para repensar estas cuestiones.

Como sostiene Padró la idea del museo moderno, que es la idea sobre la que se sostienen la mayoría de los museos en nuestro país, va a estructurarse en torno a la necesidad de divulgar y reproducir discursos unívocos: *“Enfoca su discurso público generalmente desde un punto de vista cronológico y de progreso. Centra el rol de la exposición en la excelencia de las piezas, en la admiración del visitante por el objeto “preservado” y en el protagonismo del tandem comisarios-diseñadores como los únicos “productores de significado”* (Padró; 2003: 87).

Sin duda que la educación cumple un rol fundamental para plantear visiones contra hegemónicas. Desde la pedagogía crítica, resulta importante citar el concepto vinculado a la pedagogía de los límites. Giroux sostiene que ésta *“...confirma y pone críticamente en juego el conocimiento y la experiencia por los cuales los alumnos son autores de sus propias voces y construyen identidades sociales. Hay que tomar en serio el conocimiento y las experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas gracias las cuales los alumnos se identifican y otorgan significados a sí mismos y a los otros, y recurrir a lo que saben de su propia vida para criticar la cultura dominante.”* (2003: 223)

En este sentido creo que la posibilidad de entrecruzar visiones y relatos puede ser una instancia importante para confirmar o rever certezas y dudas. ¿Cuál es el papel que se le otorga desde el gobierno a la educación en los museos? ¿Cuál es la visión que se tiene desde los profesores en cuanto al museo? La educación ¿Qué rol puede jugar en este contexto?

El cometido de este trabajo, no es encontrar las respuesta finales para estas preguntas, sino en todo caso poder plantearlas.

Cara a cara. entrevistas

Así, intentamos acercarnos a las realidades particulares de individuos que desde diferentes emplazamientos se vinculan a estas preguntas, tienen opiniones, inquietudes, certezas y dudas.

El recurso metodológico utilizado, ha sido una práctica de entrevista semi-estructurada, junto a la revisión de material publicado en la prensa local, en lo que respecta a entrevistas realizadas a algunos directores de museos y críticos de arte de nuestro país.

En tal sentido, hemos entrevistado a: una estudiante de Secundaria, una Educadora Social, un Docente de Educación Media en la asignatura Comunicación Visual – Dibujo y un Artista Plástico y Asesor en Asuntos Culturales del Ministerio de Educación y Cultura.

Asimismo, aparecerán las voces de críticos de arte y directores de museos de nuestro medio.

Solo para brindar algunos datos que ayuden a contextualizar a las personas, es conveniente remarcar que el ámbito de acción de todos los protagonistas es la esfera pública.

Los museos e instituciones de enseñanza mencionados son todos de carácter público y gratuito, dependiendo el gobierno central o departamental según su caso y dependen presupuestalmente de las asignaciones que los gobiernos definen.

Las voces

La idea con las entrevistas era indagar acerca de las concepciones, explícitas o implícitas en los imaginarios de algunos individuos, que, con mayor o menor responsabilidad institucional, construyen día a día, discursos en torno a los museos y la educación.

El rol o la definición de museo o espacio expositivo, devela quizás un primer síntoma. La idea de que el museo está vinculado casi exclusivamente a lo antiguo, a lo histórico aparece desde dos dimensiones.

Desde la perspectiva del visitante, adolescente *"Encuentro otras cosas que no se encuentran afuera, son parte del pasado y además son momentos captados y en el caso de los cuadros es algo expresado, los animales son algo captado que están ahí y de otra forma no lo vas a ver (...) Yo diría que es una muestra de... algo, depende de lo que sea el museo, dentro de un lugar... antiguo, que sean cosas antiguas. Si yo hago un museo con cosas de ahora, no va a ser un museo, va a ser una demostración de las cosas que se muestran hoy. Una muestra de las cosas cotidianas. Por el concepto que yo tengo de chiquita y que sé que los museos son cosas antiguas."* (E1). Y para un profesor: *"el problema fundamental siempre suele ser el prejuicio de que el museo es un lugar aburrido, donde no se puede tocar nada, y donde hay cosas viejas que no interesan". A veces suele ser en parte así, en esos casos es muy difícil motivar, o*

cambiar esa idea previa.” (E3)

Al mismo tiempo, desde los espacios institucionales se visualiza esta idea, se la cuestiona y se intenta avanzar en un nuevo enfoque *“En primer lugar el museo es el lugar donde desde el punto de vista histórico se exhiben las obra de arte, pero con una concepción de acopio ¿no? Esa concepción ha variado muchísimo. Acá se mantiene una visión, hasta ahora de un museo que va acopiando material y va mostrando ese material, ahora, después que hace con ese material eso es otro cantar. El museo debería tener un carácter abierto debería incorporar las concepciones más contemporáneas del arte, que a veces implica que el museo pueda tener un a acervo que pueda ser cambiante. El concepto del museo es congelar la obra en el tiempo, apropiarse ella e introducirla en la historia haciéndola perdurable. (...) Tener la posibilidad de un museo abierto donde la comunidad pudiera apropiarse de otra manera del lugar, eso es un desafío.” (E4)*

Desde un espacio donde se pueden impulsar cambios estructurales, parecen surgir dudas en torno al poder: *“la gente hoy lo que entiende es que una obra esta como en otro lugar en el lugar del saber, y ese saber supone poder. Esto supone un desplazamiento de lugar, yo estoy de este lado y el arte del otro lado, me puede gustar puedo conectar con esto, pero nunca voy a estar de ese lado, pero nunca voy a ser ese tipo porque ese tipo tiene ese nombre y está en ese lugar y vos estás en el otro.” (E4)*

Desde otro lado, desde el lugar dela crítica de arte, convive otra visión que reivindica planteos arquitectónicos: *“Antes que nada se necesita un buen edificio: la obras e arte no pueden sufrir y a gente necesita confort. En los museos de acá faltan muchas cosas. A modo de ejemplo, no hay cafeterías, no hay un lugar donde sentarse a comentar la exposición. Ver una exposición también es u placer social, como además es un placer llevarse un lindo catalogo o escuchar las interpretaciones de los cuadro y esculturas de una exposición con auriculares. Esos placeres acá no existen. Faltan decenas de elementos para que el museo sea una institución atractiva” (E5)*

Sin embargo, desde un museo, se constata un viraje y propone: *“...la forma de mejorar la relación del museo con el público no está solamente en la tienda y la cafetería, ni en el atractivo del “show museográfico” sino en la promoción del pensamiento, en la profundización de a reflexión crítica en el público y en una nueva puesta en escena de las colecciones” (E7)*

Los entrevistados vinculados a la educación coinciden desde diferentes perspectivas, en la importancia del museo en relación a sus trabajos como docentes:

“Desde la Educación Social se trabaja en el marco de una relación educativa en la que el educador desarrolla acciones de transmisión y mediación que buscan la promoción social de los sujetos a través del acceso y apropiación del patrimonio cultural que les corresponde. Los museos son parte de ese patrimonio cultural que se pretende acercar al sujeto de la educación. Son espacios en los que permanecen y circulan bienes culturales que difícilmente pueden ser encontrados en otros espacios y que tienen un valor educativo por sí mismos y por las conexiones que posibilitan con otros contenidos y áreas.” (E2)

“Yo hasta ahora he trabajado en Primer Ciclo (de primero a tercero de liceo), para esa

población de estudiantes siempre es bueno salir del ámbito habitual de trabajo, del propio local, para realizar visitas. Esto tiene siempre un doble sentido para los estudiantes: didáctico y recreativo. A veces más recreativo que didáctico.

Los museos son de los pocos ámbitos, junto con los teatros, que permiten un acercamiento de los estudiantes a distintas manifestaciones artísticas, que es en buena medida nuestro tema de estudio.” (E3)

La visión sobre la situación de los museos en nuestro país, varía según el entrevistado. Desde la educación social, se marcan varias situaciones: *“Es difícil plantear una idea general, cuando las propuestas y políticas institucionales son (o al menos se perciben) muy diferenciadas. Algunos museos (los menos) se muestran bastante abiertos, con una intención clara de llegar y acercar a un público muy diverso (en intereses, edades, trayectorias,...), con buena difusión, con ofertas diversas (tanto en lo temático, en lo artística, en el tipo de actividad o experiencia que puede suponer para el “visitante”), con una renovación frecuente. En otros casos, los museos aparecen como trincheras, como lugares congelados, aburridos, estáticos, selectos, ajenos, cerrados que guardan objetos carentes de interés y significación que, o bien son siempre los mismos, o bien van alternando propuestas con una fuerte impronta académica, de difusión, acceso y comprensión restringida. Puede que haya entre uno y otro extremo muchos centros que están en lo intermedio, a veces por intencionalidad, a veces por insuficiencia de recursos.” (E2)*

Desde la Enseñanza Media: *“Para las dimensiones de nuestro país creo que tenemos una buena cantidad de museos, en sentido amplio, junto a galerías, exposiciones y algunos otros ámbitos. Lo que me parece es que por lo general proponen las exposiciones para un público general; es decir, se acerca de la misma manera al artista o a su obra, un estudiante de primer ciclo que cualquier otra persona. No creo que en general se ponga mucho el acento en lo educativo (...) Debería (estar orientado) a distintos tipos de público, sobre todo discriminando distintas edades. No sé si siempre es así. Creo que por lo general en nuestro país los temas relacionados con el arte siguen siendo cuestión de unos pocos entendidos. No creo que existan intenciones reales de acercamiento de los museos a los centros educativos, más bien diría que estos casos se dan poco, por lo menos que yo conozca son pocos. Nunca vi que los museos enviaran invitaciones a los liceos cuando llega una exposición del exterior. Cosa que sí hacen algunas compañías de teatro, por ejemplo.”(E3) o desde el Ministerio, con la visión de que lo museos siguen estando dirigidos a un determinado público: “A un público selecto. No hay una contextualización concreta no hay un trabajo de investigación para ofrecerle al espectador muchos más elementos para juzgar la obra. Ahí te das cuenta que en realidad se descuida totalmente el gran público. Por lo pronto se llega solamente a un público selecto que es el mismo de siempre, ese es el problema de los museos.” (E4)*

En este contexto, es importante saber cual es la visualización que se hace acerca del rol del educador de museos y como se aproxima a los protagonistas de los procesos educativos del medio en el que se inscriben. Aquí el rol del artista aparece en algunos casos como centro de la atención: continúa siendo el eje principal de las visiones y las propuestas:

"En cuanto a la educación en los museos, parece estar bastante menos presente y fuerte de lo que necesitaríamos. La propuesta educativa parece pasar en la mayoría de los casos por una visita guiada en una muestra que generalmente es la permanente, y lo educativo se limita a un traspaso de información que no suele ser muy significativa (pensando en adolescentes o poblaciones adultas en situaciones de exclusión social)" (E2)

En cuanto a las políticas de estado en este sentido, los planteos son claros en cuanto: *"No creo que haya política institucional o sí la hay pero por omisión, la política tendría de fondo el no reconocer y legitimar a los museos como espacios educativos. Si lo educativo pasa por la transmisión/ apropiación de cultura, los museos serían en esta política (por omisión) espacios que consolidan o complementan otros espacios que hicieron el aporte educativo, pero no parece haber una preocupación, una intencionalidad de ser espacios educativos sino a lo sumo de ser espacios de referencia para quienes ya se han apropiado de esas manifestaciones artísticas presentes en el museo; el museo no se preocupa por volverse un espacio de referencia para el otro, se mantiene más o menos abierto y accesible para aquellos que ya lo tienen integrado de esa forma" (E2).* Sin embargo esta visión convive con la imagen de libre acceso al museo, para el que lo quiera, *"¿Hay alguien a quien no dejan entrar? Yo creo que sí, porque no te prohíben nada. Mientras vos vayas con la intención que tiene el museo, a mirar o a tocar algo y no te lleves nada. Son para todos los interesados. Nadie va a un museo porque paso por ahí y dijo "a ver que esto" o sí, yo que sé. Hay gente que ni siquiera va a un museo porque no le gusta pero es elección de él." (E1)*

Resulta interesante la idea que: *"Para los políticos la cultura es como una ofrenda floral. Tiene que estar. Tiene que estar en el protocolo porque decora. Porque hace homenaje a, pero nadie entiende para que ni porque. Esto hace que al momento de poner plata en realidad, dicen no yo no voy a poner plata en esto, pongo plata en algo concreto." (E4)*

Y el educador ¿que rol debe cumplir en todo esto? o ¿debería cumplir? ya que no es claro que al día de hoy sea identificable o al menos visible su trabajo. Quizás pueda contribuir, la visión de una estudiante de secundaria:

"Estábamos (en el museo) con la clase y era el profesor de historia y la gente del museo. El profesor de historia venía y decía: ¿viste lo que estamos estudiando? y bla, bla; después nos dejaba un rato libre y mirábamos la pintura que queríamos. La cosa era que miráramos los cuadros (...) No me gustaría encontrar una persona que este mirándome a ver que hago, de repente que esté ahí y que yo sepa que está ahí y si tengo la duda de algo sí, pero que me esté marcando que cuadro tengo que mirar y porque esta pintado así, no. Es como leer un libro, cuando lees el libro primero y después mirás la película. Es más fácil, porque vos te armás primero en tu cabeza la historia y después vas y la mirás, ¿entendés?" (E1) y quizás es esa figura de trasmisor la que le molesta o interfiere: *"...si el educador es mirado como un "pasador" de cultura, la tarea del educador en el museo estaría orientada a revertir esto último, a trabajar para que el museo se vuelva un espacio educativo, es decir un espacio en el que ocurren intencionalmente propuestas y actividades que invitan al otro (a todos los otros) a saber, conocer y encontrarse con manifestaciones, obras y propuestas que pueden encontrarse o no, otros espacios. El educador debería trabajar para la implementación de propuestas variadas (en forma, en contenido, en cuanto al punto de partida que demandan) y buscar que el*

lugar se constituya en un espacio en el que se encuentran cosas y ocurren cosas que convocan y que no son ajenas.” (E2)

Y la perspectiva del docente de secundaria completa la idea, en cuanto a la casi inexistencia de una función particular vinculada a la educación, que se deposita improvisadamente en el profesor que lo visita, a cargo del grupo: *“Las veces que me ha tocado ir con estudiantes a cargo a un museo o exposición, he tratado de ser un mediador entre la obra o el artista (la forma en que el curador o la institución presenta a la obra o el artista) y los estudiantes. Si se puede, siempre es bueno que uno visite la exposición antes, que tenga claro con qué se va a encontrar y que trabaje esto con el grupo en el aula un tiempo antes. Tal vez también deba elaborar algún material didáctico, prepararles tarea para realizar en el propio lugar, orientarlos hacia qué cosas deben prestar mayor atención y a cuáles no. O sea, tratar de poner el acento en aquello de la exposición que más interesa en ese momento, según nuestros objetivos, que pueden distar de los objetivos de la exposición” (E3).*

La falta de presupuesto, emerge como una problemática que limita cualquier avance: *“Nuestro país tiene para mí un único gran problema: nunca hay plata para nada. La educación es un justo reflejo de esto en todos sus niveles; y a nivel museístico, si bien no conozco en profundidad el tema, supongo que también. Esto me lleva a pensar que las carencias no deben ser producto de la indiferencia o la falta de conciencia, sino de la falta de rubros. Por lo menos en lo que hace a los museos estatales o municipales.” (E3)*

“Los museos estatales funcionan con todos los vicios del estado. Tenés el tema de los funcionarios. De los horarios de las leyes que te permiten hacer o no hacer cosas. Primero hay que luchar con eso” (E4)

Pero al mismo tiempo, aparece el tema de la formación específica que tiene implícita la valorización de determinados roles dentro de la institucionalidad: *“En artes visuales tenemos funcionarios especializados en investigación de historia del arte, en diseño gráfico y en el departamento de video. Si se creara una carrera de museología, desde luego le daría la bienvenida pero habría que crear consiguientemente fuentes de trabajo. Se podría cambiar el personal que requiere formación universitaria pero somos un país pequeño. En el país hay pocos museos, pocos puestos de trabajo y si la Universidad crea una carrera no es por un año solo, en todo caso habría que hacer una carrera de museología para la región” (E6)* y las trabas burocráticas de los aparatos estatales *“No se puede nombrar gente porque ni siquiera existen los cargos de conservador, investigador director de museos. Lo único que existe son los cargos de guardián de sala, cuidador y limpiador. No hay cargos técnicos para montaje de obras, conservación, inventario, equipos de restauración o departamento de investigación” (E7)*

¿Que debería hacer un educador de museo específicamente? Algunas ideas aparecen aunque no definidas claramente: *“será algo así como intentar capitalizar su patrimonio cultural y artístico, en instancias o actividades de carácter educativo. No sólo hablando de tener una biblioteca u organizar visitas guiadas (como antes decía discriminando el tipo de público que asiste), sino también en la producción de material gráfico, exhibición de videos, organización de eventos, talleres, charlas, etc.” (E3)* o el planteo de reformular el enfoque: *“... a través de determinadas preguntas, si vos en lugar de*

darles respuestas en realidad le generas preguntas, ahí la persona elabora. La gente tendría que tener la oportunidad de transitar por algunos procesos que tiene que ver con el hacer. Con el hacer desprovisto de un objetivo concreto (...) Me parece que lo educativo tendría que considerar al espectador como un individuo que tiene un bagaje que tiene un saber. (Proponer) Casi como un juego, una especie de recorrido donde la persona pueda ir descifrando determinados códigos. Pero no descifrando en el sentido de que haya una sola respuesta para esos códigos, sino que se vaya encontrando con diferentes preguntas., Pero tampoco dejar una cosa abierta totalmente que lo lleve a decir me quedo solo con dudas. Hay supuestos con los que se hicieron las cosas, lo cual no quiere decir que sean verdades, pero por lo menos saber cuales fueron los supuestos. "(E4)

Parecería que las ideas instaladas en los imaginarios acerca de lo que es el arte, encuentran en este terreno algunas ideas que refuerzan prejuicios y dificultan los abordajes. La idea de espacio abierto, que brinde cotidianeidad como atractivo para ser visitado mezclan los objetivos: "Tendrían que ser un lugar donde la gente sienta que es su casa. Tendríamos que buscar la forma de que la gente se pueda sentir que su casa que no le es ajeno que hay cosas que no son ajenas a su cotidianeidad."(E4) "Una obra (de arte) de verdad tiene más entramado (...) Para mí el arte es todo, porque todo tiene su pequeña cosa especial. Pero la obra no porque la obra vos la armás y representás eso que querés y no todo, la obra está hecha" (E1), las ideas reforzadas no se producen por que sí, sino debido a como se construye la idea de artista desde los ámbitos de enseñanza.

"Hay prejuicios. Una cosa para que sea buena, para el común de la gente tiene que haber trabajo. Tiene que estar muy trabajado, tiene que tener mucha técnica, o tiene que ser muy realista. Esos son prejuicios y la única manera de romper con eso que el tipo no se quede con él a priori, a esto lo hace cualquiera, esto no es arte y se va de la sala, que también es lógico, si el tipo no sabe cuales son s punto s de partida si no tiene idea de cuales son los procesos históricos en el arte que llevaron a eso." (E4)

A continuación incluyo un relato, que durante la entrevista a la estudiante de secundaria surgió, y que me parece particularmente significativo en cuanto a su contenido, ya que nos obliga a replantear y reflexionar acerca de cómo abordar estos temas.

¿Que artista conocés?

Da Vinci, es el más grande. Un a vez fuimos a un museo, no sé cual, yo era chica y no sé cuál es y me acuerdo de una pintura, la Última Cena, y ahora estoy leyendo el Código Da Vinci, la última Cena lo que dice, lo quiero ver al cuadro y no sé donde encontrarlo, voy a ir al biblioteca, algún libro lo debe tener.

Que te gusta?

En dibujo, la proporcionalidad, el uno con ocho, uno con seis y tá yo que sé, y después..., tá y ahora estoy leyendo el Código Da Vinci.

¿Y porque decís que es el más grande?

No sé si me gusta. Lo que pasa es que ahora estoy leyendo ese libro y... después que se hizo famoso y hay que llegar a hacer una pintura y ¡ser famoso!, nadie lo hace, yo que sé, una pintura se entiende que es algo que uno expresa pero una pintura no me parece que es algo que bua! Que te hace famoso, pero hay gente que llega (...) Yo creo que el Código Da Vinci ha influido mucho en los adolescentes y creo que muchos

están interesados en ver los libros de Da Vinci para estar en paralelismo con el libro. Es impresionante. Cambia la totalidad de la historia de la Biblia. Yo creo en Dios. Todo el mundo sabe que Jesús estaba casado con Magdalena, pero que tenía un bebe no y que la quería matar por eso tampoco. Además que revolucionó todo. Las iglesias desesperadas para que la gente vaya a escuchar lo verdadero y lo no verdadero del Código, que libro hace eso? (...) Nosotros conocemos la historia que nos muestran. Artigas se casó con la prima, era un contrabandista, y eso nadie lo tiene en cuenta. Podría haber en el Museo Blanes una persecución a Artigas por ser contrabandista o un retrato besándose con su prima y toda su familia mirándolo. Siempre nos muestran el prócer. Al final estudiamos y escribimos todo lo que nos dicen.

Preguntas y solo preguntas

Seguramente hayan faltado otras voces importantes en este trabajo. Pero entiendo que luego de escuchar e intercambiar visiones con otros actores -que no son a los que siempre se les consulta acerca de estos temas- al menos en nuestro país- quisiera dejar planteadas algunas preguntas, dudas o incipientes certezas.

Es importante encarar "la educación en los museos desde un sentido crítico, polifónico y revisionista" (Padró; en prensa: 7), como forma de instalar la discusión sobre el poder en términos de elaboración de significados que los espacios museísticos manejan y que pocas veces se ponen de manifiesto desde el análisis en nuestro medio.

Asimismo, la posibilidad de plantear abordajes desde la educación social, principalmente vinculada a procesos de enseñanza en el campo artístico, puede abrir caminos de trabajo e investigación de cara a profundizar en ámbitos de enseñanza no formal, que atiendan situaciones de particular trascendencia.

Los adolescentes en Uruguay, pueden estar reclamando, pueden estar pensando, que quizás si las cosas fueran de otro modo, se plantearan de otra manera, ellos podrían participar en otros ámbitos, para conservarlos, transformarlos, o bien construir nuevos espacios y propuestas, vinculados a nuevas visiones.

Resulta claro (más allá de la anécdota del Código Da Vinci) que el sistema educativo no está acertando en la elección de los caminos hacia los adolescentes. Quizás la educación artística pueda ser un nuevo camino o ¿acaso los adolescentes no deconstruyen sus realidades?

Quizás la inexistencia de una política clara en cuanto a los museos o especialmente a la educación en los museos, sea el terreno ideal para comenzar a construir espacios más democrático, permitiendo la revisión de conceptos instalados y aceptados como verdades absolutas. En lo artístico, lo político y lo histórico.

En esto, deberán estar todas las voces, entrecruzadas, negociando las desigualdades en los límites.

Entrevistas

En tal sentido, hemos entrevistado: una, una, un y un

E1 – Estudiante de Secundaria

E2 – Educadora Social

E3 – Docente de Educación Media en la asignatura Comunicación Visual – Dibujo

E4 - Artista Plástico y Asesor en Asuntos Culturales del Ministerio de Educación y Cultura.

Notas de prensa:

E5 – Crítica de arte

E6 – Director de Museo

E7 – Director de Museo

Bibliografía

- Achugar, H. (2004) "Planeta sin boca. Escritos efímeros sobre arte, cultura y literatura". Montevideo: Trilce
- ANEP (2006) "Panorama de la educación en el Uruguay 1992-2002" Anexo Estadístico En www.anep.edu.uy
- Bourdieu, P. (2003) "Creencia artística y bienes simbólicos" Aurelia*Rivera: Buenos Aires, pp. 85-131
- Bralich, J. (1996) "Una Historia de la Educación en el Uruguay, Del Padre Astete a las Computadoras". Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, pp. 101-112
- Bennet, T. (2003) "The Exhibitionary Complex". En Preziosi, D. Grasping the World. The Idea of the Museum. Burlington, VT: Ashgate Publishing, pp. 413-442
- Clifford, J. (1999) "Los museos como zonas de contacto". Itinerarios transculturales. Barcelona Gedisa, pp. 233-270
- Instituto Tercer Mundo (2004) "Guía del Mundo 2003-2004" Montevideo, Instituto Tercer Mundo
- Foucault, M. (2004) "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión" Buenos Aires: Siglo veintiuno, pp. 199-232
- García Canclini, N. (2001) "Culturas Híbridas". Barcelona: Paidós, pp. 107-156 / 265-275
- García Canclini, N. (2004) "Diferentes Desiguales y Desconectados". Barcelona, Gedisa, pp. 29-39
- Giroux, Henry (2003) "Pedagogía y política de la esperanza. Teoría cultural y enseñanza: una antología crítica". – 1 ed. Buenos Aires: Amorrortu editores, pág. 222-229
- Hooper-Greenhill, E. (2001) "Museums and the interpretation of visual culture". Londres: Routledge, pp. 1-22
- Machado, Melisa (1997) "Museos de Artes Plásticas en Montevideo. Ir o no ir al museo". Montevideo, Revista Tres, Año II, Nº 83, 41-43
- Millar, T.; Yúdice, G. (2004) "Política Cultural". Barcelona: Gedisa, pp.199-222

- Padró, C. (2003) "Revisitar la museología com a práctica cultural" (Revisitar la museología como práctica cultural). Butlletí del Museu Nacional d'Art de Catalunya, Barcelona, 6, pp.85-96
- Padró, C. (en prensa) "Educación en Museos. Representación y Discursos" A publicar por la editorial Afrontamento, Oporto pp.7
- Reyes Abadie, W., Melogno; T. (2001) "Crónica General del Uruguay 7" tomo II. Montevideo: Banda Oriental, pp. 7-37
- Universidad de la República (2004) "Estadísticas Básicas 2004 de la Universidad de la República" Montevideo, UDELAR
- Weil, S (1997) "Museums managment and curatorship" Vol. 16 N° 3, pp. 257-271

Sitios Web de interés

<http://www.montevideo.gub.uy/museoblanes/coleccion.htm>
<http://www.mnav.gub.uy/index.html>
<http://www.mec.gub.uy>
http://www.ilam.org/uy/urug_right.html

Replantando las estrategias de pensamiento visual: un método controvertido para la educación en museos

Lic. Eneritz López

Investigadora en formación de la Facultad de Bellas Artes
Universidad de Barcelona

Lic. Magali Kivatinetz

Becaria de investigación de la Facultad de Bellas Artes
Universidad de Barcelona.

“El propósito de la educación es enseñar a los
estudiantes cómo pensar, no qué pensar” (J. Dewey)

Introducción

En el contexto en el que vivimos, caracterizado por la inmediatez de las comunicaciones, la complejidad y la incertidumbre, los museos necesitan estar alerta ante la tentación de actuar como instituciones estáticas y cerradas. Ahora al espacio museístico se le pide ser un campo para la problematización y el cuestionamiento, la ruptura y el cambio (Roberts, 1997). En la actualidad los museos necesitan implicarse con la sociedad y por ello, han de enfocarse hacia diferentes públicos y trabajar de manera que todos los visitantes puedan encontrar en ellos no sólo un lugar para el disfrute estético, sino también un hueco donde aprender sobre sí mismos, sobre los demás y donde se les autorice a generar e intercambiar visiones críticas y contrahegemónicas (Padró, 2005). Los nuevos planteamientos para la educación artística en museos que se están introduciendo en los últimos años se deben en parte a un creciente interés por encontrar alternativas a la educación tradicional -basada en la simple transmisión de información-, y por ir más allá de la idea de educación como comunicación tan vinculada a la noción de museo instructor. En este contexto de tránsito y replanteamiento, aparecen métodos como el **Visual Thinking Strategies** (V.T.S.) que, debido a que su principal propuesta educativa es el **diálogo**, se presenta para los museos como una buena alternativa a los programas educativos tradicionales.

En este artículo exploraremos específicamente el caso de este método educativo, también conocido en su origen como Visual Thinking Curriculum (V.T.C.), que ha ido mutando sus acepciones para adaptarse a progresivos cuestionamientos y replanteamientos.¹ Este método se considera actualmente innovador en España y países de latinoamérica, aunque tiene larga tradición de implementación y evaluación en Estados Unidos y países del este de Europa.

Uno de los atractivos principales que tiene V.T.S. para los museos es que solventa, en

1_ A pesar de que en su origen este método se dio a conocer como V.T.C. (**Visual Thinking Curriculum**), en la actualidad se difunde con las siglas V.T.S. (**Visual Thinking Strategies**) y, por ello, a lo largo del artículo nos referiremos al método de este modo.

cierta medida, su preocupación por la educación. Esto se debe a que se presenta como una propuesta dinámica y como una “filosofía” educativa lista para ser implementada en la institución, ya que viene acompañada -no sólo del prestigio de la institución en la que inicialmente se originó (el Museum of Modern Art de Nueva York)-, sino también de unas instrucciones que, de seguirlas con fidelidad, garantizan su eficacia. Por ello, V.T.S. encaja muy bien con las expectativas del museo, a pesar de no ser más que el empaquetamiento de unas ideas teóricas que hoy se encuentran en revisión, junto con las indicaciones pertinentes para llevarlo a la práctica en las salas del museo. En este sentido, no debemos pasar por alto la disociación general de tradición teórica sobre educación museística en Latinoamérica, aspecto que permite que los museos se vean sacudidos y cegados por este tipo de ideas que provienen del extranjero, especialmente de Estados Unidos. Estas ideas -basadas en investigaciones desde otros contextos y vinculadas con valores culturales e históricos específicos- son muchas veces adoptadas sin ser cuestionadas y sin ser adaptadas a cada contexto y necesidades.²

Este texto está inspirado precisamente en la observación de cómo ha sido implementado V.T.S. en España y en el diálogo con educadores de museos que lo utilizan en su práctica diaria. Además, lo que nos mueve a escribir este artículo es el hecho de haber percibido que se está realizando en distintos países una intensa propaganda sobre este método. Esta publicidad se ha visto acompañada de un creciente interés por adoptarlo en numerosos museos (explícitamente o dándole otro nombre) sin reflexionar sobre cómo podría integrarse en el entorno, y sin tener en cuenta que la educación museística no consiste en la adopción de modelos como si de aplicación de fórmulas se tratara. Para contribuir a la necesaria problematización de las propuestas educativas para los museos, a lo largo de este artículo analizaremos desde varios ángulos este método educativo.

Partiendo de que los museos no son espacios neutrales de representación objetiva de hechos indiscutibles, ya que los valores culturales, sociales y políticos siempre están implicados en las exposiciones (MacDonald, 1998), apostamos por una educación museística basada en la pregunta, la indagación y preocupada por difundir una nueva noción de museo como zona de controversia y contestación (Padró, 2005). En esta línea, el planteamiento crítico desde el que abordamos V.T.S. nos conduce a desvelar sus bases y fundamentaciones, que consideramos alejadas de la educación transmisora en su forma pero no en el fondo. Con ello, queremos introducir una perspectiva alternativa a la que ofrece como predominante este método, para invitar tanto a responsables de departamentos de educación, como a educadores de sala, maestros y profesores a reflexionar sobre esta propuesta.

Buceando en los orígenes del método

Para contextualizar la corriente en la que se enmarca V.T.S. y ver sus contribuciones en la educación artística en los años 80, haremos un breve recorrido por su historia.

2_ Según Carla Padró, “La mayoría de departamentos educativos [de museos] sin tener muy claras sus teorías implícitas fruto de un trabajo que, durante mucho tiempo, ha sido considerado de traducción del discurso oficial o, en los últimos años, de reproducción del currículum escolar” en Padró, C. 2005: Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de viraje (Texto sin publicar).

En un principio, este método fue propuesto por el MoMA de Nueva York, gracias a las ideas de la psicóloga cognitiva Abigail Housen —dedicada a estudiar en desarrollo del pensamiento estético— y al entonces responsable de educación de este museo, Philip Yenawine. En 1988 se asociaron firmando un contrato dirigido a la creación de programas para estudiantes y profesores visitantes del MoMA. A partir de 1991 comenzaron a ensayar maneras de organizar sus hallazgos en base a un **método secuencial** que posibilitara a los profesores llevar a cabo discusiones sobre obras de arte con sus estudiantes.³ En este momento se unieron con el Bard College, el Institute of Contemporary Art en Boston, y el Boston Museum of Fine Arts para producir el primer boceto de lo que sería después el “Visual Thinking Strategies”. Mientras tanto, Housen dejó su puesto en el Mass College of Art y Yenawine cesó de su cargo en el MoMA. Posteriormente, en 1995, formaron una consultora educativa llamada Development Through Art, Inc. (D’Art) para continuar su trabajo de diseminación del programa que habían ensayado en el MoMA. Paralelamente constituyen la “Visual Understanding in Education” (V.U.E.), una organización sin fines de lucro, cuya finalidad es extender la investigación en educación basada en el desarrollo desde un sentido cognitivo y evolucionista. Desde 1994 V.T.S. se empieza a implementar en escuelas de Europa del Este y Rusia y, a partir de 1998, inician la publicación de libros de estrategias educativas que ponen en práctica en diversos centros de Estados Unidos (VUE, 2001a).

Después de años de estudio, Housen demostró que la práctica de V.T.S. produce un crecimiento en el pensamiento puramente estético y contemplativo, así como la mejora de otras habilidades cognitivas en un periodo corto de tiempo. Concretamente, esto se logra observando, especulando y razonando en base a evidencias. Esta concepción parte de que el aprendizaje secuencial puede ser fácil, rápido y llevar a resultados espectaculares, sirviendo de base a una noción de educación artística que pretende un resultado inmediato y unívoco, más que una aproximación dialógica, reflexiva y divergente.

En resumen, a pesar de que las originarias ideas de Housen hayan estado siempre presentes, este método, como ya hemos mencionado, ha pasado por diversas metamorfosis, adoptando en cada una de ellas un nombre distinto: V.T.C., V.T.S., Pensamiento Visual, entre otras denominaciones. Esto nos hace ver que a pesar de que se cambie el formato de presentación, las pautas del método están presentes en todas la reinterpretaciones.⁴

Poniendo el zoom en el contexto

El “Visual Thinking Curriculum”, tal y como fue concebido y desarrollado por Housen y Yenawine, se podría asociar con el **constructivismo piagetiano**, ya que es un método que no presta atención a los contenidos (lo que se aprende), sino sobre todo a los procesos del funcionamiento cognitivo (Coll y Gómez, 1995). En este sentido, es

3_ Paralelamente a este estudio, Michael Parsons en la Universidad de Ohio, siguiendo también el modelo de desarrollo propuesto por Piaget, llegaba a las mismas conclusiones: para comprender la realidad del museo se necesitaba una formación en educación artística que tuviera en cuenta los estadios del desarrollo del juicio estético.

4_ Véanse los programas “Miral” del Caixaforum de Barcelona (España) o “D.A.P., Didáctica del Arte y del Patrimonio” —que usa las estrategias de Pensamiento Visual—, comercializado por la Fundación Arte Viva en España, Argentina, Brasil y otros países.

importante recordar que las aportaciones de **Jean Piaget** fueron fundamentales para la elaboración de una concepción constructivista en el ámbito educativo, ya que contestó al empirismo y al asociacionismo -teorías imperantes en la primera mitad del siglo XX- con el constructivismo, argumentando que el sujeto es activo e interpreta la información del entorno.⁵ Esto significa que el conocimiento nuevo se genera a partir del previo porque construir conocimiento incluye un proceso de acomodación de lo nuevo a lo existente, que puede terminar o no por asimilarse. "Una de las características de esta perspectiva cognitivista (...) es que la progresión de la inteligencia se vincula al concepto de estadio o etapa"; en otras palabras, para Piaget, la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas.⁶ Sin embargo, "en los años setenta esta forma de concebir el desarrollo intelectual entra en crisis y la caracterización de los estadios pierde su carácter estable, progresivo e intelectual" (Agirre, 2000: 55).

En suma, según Piaget y sus seguidores, el proceso de construcción del conocimiento es sobre todo de orden interno e individual. Entonces, a la hora de acercarnos a métodos educativos elaborados desde esta postura teórica, como V.T.S., podemos encontrarnos con varios inconvenientes: en primer lugar, la enseñanza que se plantea prioriza que los educandos construyan **estructuras de pensamiento** que, supuestamente, les permitirán comprender todo tipo de contenidos. En segundo lugar, el conocimiento se construye a través de un **proceso de descubrimiento autónomo**, derivado de la relación de cada sujeto epistemológico con el entorno inmediato, sin prestar atención a la interacción social. Así, se da a entender que los individuos generan conocimientos desde sí mismos, olvidándose de los factores externos que influyen esta construcción.

De este modo, uno de los principales problemas que presenta V.T.S. es que no considera el componente sociocultural y contextual de la construcción del conocimiento, obviando también que éste es mediado por otros factores, como las **relaciones de poder constituidas históricamente**. No debemos olvidar que los hechos, los conocimientos, los saberes nunca son neutrales ni objetivos, sino que están producidos e incluidos en contextos de relaciones sociales (Rogers, 2005, citado en Hernández, 2006). Por ello, una crítica fundamental a este método es que pasa por alto que cualquier conocimiento está inevitablemente **ligado a contextos** y a las **circunstancias biográficas** de cada uno, ejes del constructivismo crítico.⁷ Esto quiere decir que se ignora que nuestros conocimientos se producen en interrelación con los ambientes en los que se usan, y que los aspectos cognitivos, emocionales y sociales forman parte de cómo somos producidos como sujetos. En relación a esta idea, ya desde principios del siglo XX, la voz de **Lev S. Vygotsky** puso de relieve que "las posibilidades de aprendizaje guardan estrecha relación con el nivel de desarrollo alcanzado y subrayan, en consecuencia, el decisivo papel que el entorno tiene en este proceso de construcción del conocimiento" (Agirre, 2000: 67). Por ello, una de sus contribuciones esenciales -que métodos como V.T.S. no tienen en cuenta- es la de concebir al sujeto como un ser eminentemente

5_ El constructivismo sostiene que el conocimiento es resultado de un proceso dinámico e interactivo durante el cual la información es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados (Coll y Gómez, 1995).

6_ Según Piaget, "los niños atraviesan unas etapas o estadios cualitativamente distintos que denomina: sensoriomotriz, preoperacional, operacional concreto y operacional formal" (Agirre, 2000: 54).

7_ Para profundizar en el **constructivismo crítico**, ver: Hernández, F. (2000) Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro, pgs. 108-109

social y al conocimiento mismo como un producto social.

Por otra parte, V.T.S. da más importancia al hecho de establecer un diálogo que a los propios contenidos del mismo. El énfasis del método reside en la forma de llegar al mensaje preestablecido -vinculado a la meta de progresar de un estadio a otro-, y no de prestar atención al aprendizaje que los participantes puedan obtener. Es decir, no se repara en los contenidos (alternativos, paralelos, divergentes) sino en la forma en la que son transmitidos aquellos que se adaptan a la concepción del educador que sigue el V.T.S.

“Habrá momentos en que [el profesor] piense que un comentario está equivocado, pero los conceptos de correcto/incorrecto aquí no son válidos. Lo que importa es que los alumnos piensen. Es mejor [no] corregir ni apostillar” (VUE, 2001c).

“(…) aceptar cada comentario de un modo imparcial. Recuerda que este proceso no está dirigido a conseguir respuestas correctas sino a establecer unas pautas útiles para pensar” (VUE, 2001d).

A pesar de que siempre se establece un diálogo entre el educador y su grupo de visitantes, este diálogo utiliza normalmente la “**vía socrática**”, que consiste en poner a los participantes en una situación argumentativa no para aprender cómo pensar por ellos mismos, sino para llegar al lugar en el que el educador estaba inicialmente, es decir, para que consigan aprender lo que el educador tenía previsto desde el principio. Por ello, podemos decir que se trata de un **proceso de enseñanza tradicional** que concibe que los estudiantes o visitantes aprenderán pensando o actuando del modo en el que el educador les guía. Esto no permite a los participantes abrir posibilidades de divergencia ni hacer conexiones alternativas, convirtiendo el proceso de razonamiento en un simulacro de lo que el pensamiento independiente y personal podría llegar a ser (Hernández, 2006). De este modo, la diferencia esencial entre un método de estas características y la educación museística transmisora es su forma pero no el fondo, ya que se sigue partiendo de unos contenidos fijos que los participantes deben aprender.

Releyendo la receta de v.t.s.

Retomando los orígenes de este método, vemos que el proyecto inicial llamado “Visual Thinking Curriculum” es fruto de una **revisión constructivista** de la perspectiva del **arte para la comprensión** (art for understanding) impulsado por el grupo Zero de Harvard. Partiendo de una misma base teórica y de problemáticas parecidas vinculadas a la apreciación estética, y casi en paralelo con Housen, **Michael Parsons** desarrolla, a partir de las ideas de Kohlberg, una metodología similar a la de su colega aunque poniendo el acento en el juicio estético del arte, en vez de en las formas de comprensión. De cualquier modo, la propuesta de Parsons tiene mucho en común con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, aunque sostiene que aprender arte es sólo una cuestión estética, estableciendo que su significado es distinto del correspondiente a las ciencias o a la moral (Parsons, 2002).

Un problema que tiene este modelo de interpretación, es que utiliza un marco de refe-

rencia estética de base formalista (Hernández, 2000); es decir, que únicamente tiene en cuenta el análisis formal de la obra de arte, sin atender a la incidencia del contexto cultural en los significados estéticos y en los procesos psicológicos. Además, la noción de “estadio de desarrollo” de Piaget difiere de la de Parsons en que la entiende en etapas evolutivo/cognitivas y ve los estadios como agrupaciones de ideas y no como logros de las personas, evitando además cualquier identificación de los estadios con el desarrollo cronológico (Morales, 2001).

De este modo, Parsons establece cinco estadios del desarrollo del juicio estético que se suceden secuencialmente, de forma que cada estadio implica una elaboración más compleja que el anterior en los aspectos que considera que están presentes en la respuesta estética (Parsons, 2002). “La estructuración de estos estadios refleja una evolución que va desde la dependencia en relación con lo que se aprecia en cada obra, hasta la autonomía interpretativa con respecto a ella” (Hernández, 2000: 121). Se parte de una visión de progresión donde se considera que el final es la autonomía en vez de pensar que en las artes la ambigüedad, las múltiples versiones e interpretaciones no sólo dependen de la autonomía a la que el espectador llegue, sino que hay que tener en cuenta las cuestiones que la misma obra pueda generar en el observador.

Autores como Hargreaves (1991) argumentan que la teoría de Parsons tiene puntos flojos tales como que se limita al arte visual; que todas las obras que se utilizan en su experimento son propias de las “bellas artes”; y que su método de entrevistas semiestructuradas ofrece desventajas de rigor experimental. A pesar de ello, el estudio de Parsons tiene el mérito de haber acercado el tema del conocimiento estético y artístico a las investigaciones que desde la psicología del desarrollo de tendencia cognitiva comienzan a realizarse en Estados Unidos en los años 70. “Además, ha permitido elaboraciones posteriores que han introducido nuevos criterios de ordenación de las apreciaciones sobre las obras de arte. Una de estas revisiones ha sido el estudio dirigido por Housen et al.” (Hernández, 2000: 122). En este caso, los estadios hacen referencia al “tipo” de construcción de sentido, o de dotación de significado de cada sujeto, en un recorrido que va desde la narración, basada en preferencias individuales, hasta la actividad reconstructiva.⁸

En síntesis, la propuesta “Visual Thinking Curriculum” permitió “ordenar las apreciaciones de los individuos en torno a las obras de arte, ejemplo de cómo la psicología del desarrollo de orientación cognitiva -a la que se adscribe Housen-, ha abordado su relación con el conocimiento artístico y estético” (Hernández, 2000: 123). Este método educativo está vinculado teóricamente a la noción de **desarrollo estético progresivo** y se enmarca dentro de la **psicología evolutiva**, manteniendo una concepción del aprendizaje como un camino de progreso, haciendo pervivir así una noción moderna del conocimiento.

Siguiendo esta tendencia, se cree que las “Estrategias de Pensamiento Visual” incrementan en gran medida la capacidad de los estudiantes de apreciar el arte, extendiéndose a sus habilidades para hacer arte, respondiendo así al principal interés de los

8_ Para profundizar en los estadios de Parsons y en los de Housen, consultar: Hernández, F. 2000: La investigación sobre la comprensión: la interpretación como clave de la educación escolar. En: Educación y Cultura Visual (págs. 105-132) Barcelona, Octaedro.

profesores en las escuelas.⁹ De este modo V.T.S. ayuda a los especialistas en la tarea de desarrollar la **alfabetización visual** entre los estudiantes y llegar así a los estándares de la educación artística. Este método educativo constructivista partía de la idea de usar el arte para enseñar a pensar, a desarrollar habilidades comunicativas y para alfabetizar visualmente a niños y jóvenes. Esta noción de “alfabetización visual” está relacionada con la idea del “arte como lenguaje”, concepción que lleva a pensar que una imagen se puede leer como si de un texto se tratase.¹⁰

“En este sentido, al V.T.S. le corresponde enseñar a leer la obra de arte. Si no aprendemos a leer, si no damos este primer paso, que es fundamental, nunca podremos desarrollar nuestras capacidades como espectador y como interesados en arte” (Yenawine, 2001).

Sin embargo, consideramos que aunque una imagen contenga códigos, no es un código en sí misma; por lo tanto, al no ser solamente un sistema de signos, no se puede articular como un lenguaje y, consecuentemente, no se puede leer de la misma forma que un texto.

Por otro lado, según los defensores de V.T.S., el crecimiento y desarrollo mental es estimulado de tres modos: mirando detenidamente las obras de arte incrementando progresivamente su complejidad, respondiendo a preguntas basadas en la percepción visual y el desarrollo, y participando en discusiones grupales cuidadosamente coordinadas por educadores. Así, durante cada sesión, utilizando las “Estrategias de Pensamiento Visual” se pretende que cada estudiante pueda señalar lo que ve en la obra de arte que está observando y expresar su opinión sobre ella, argumentando sus interpretaciones. De este modo, los participantes son conscientes de que sus ideas se escuchan y se valoran, comprobando que cada comentario contribuye al proceso del grupo en su búsqueda de los diversos significados de la obra de arte (VUE, 2001c).

Superando una educación transmisora

Una vez presentado el método y problematizados sus fundamentos, destacaremos a continuación sus ventajas, y más adelante, plantearemos algunos de sus inconvenientes. La adopción de V.T.S. por parte de numerosos museos se puede explicar por sus marcados beneficios y avances respecto a la educación transmisora imperante, ya que no toma como punto de partida la idea de un educador transmisor que comunica el discurso del museo al público, sino que propone al educador como un mediador, un facilitador que, a través del diálogo, estimula en los participantes la capacidad de observación y de reflexión, noción vinculada a la nueva museología. Según datos una

9_ “Estrategias de Pensamiento Visual” es la traducción literal al castellano de “Visual Thinking Strategies” o V.T.S. Utilizamos el término V.T.S. cuando nos referimos al método en general, y “Estrategias de Pensamiento Visual” al hablar de las metodologías que se utilizan.

10_ Esta idea de que es posible leer una imagen del mismo modo que un texto es actualmente de uso corriente para los defensores de V.T.S. Por ejemplo, en la página web del Museo Picasso de Málaga (España) podemos leer: “Primavera 2006. Curso para profesores de Primaria basado en las Estrategias de Pensamiento Visual (V.T.S.): Se plantea trabajar con los alumnos para aprender a mirar (al igual que aprendemos a leer) como parte de un proceso de desarrollo del conocimiento basado en el hecho mismo de mirar y tratar de comunicarlo por medio de la palabra y dentro de una discusión abierta del grupo.”

evaluación de un programa que utiliza esta metodología, su punto de partida es “ser un instrumento para facilitar procesos de aprendizaje a distintos niveles y una herramienta para el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos”.¹¹ Sumado a esta finalidad, la propuesta

“(…) facilita la mejora de capacidades deductivas, especulativas y argumentativas de los alumnos. Favorece la generación de interpretaciones basadas en las imágenes de menor a mayor complejidad. Permite la mejora de la expresión oral. Fomenta una nueva relación profesor-alumno, reafirmando el desarrollo personal del alumno ya que, al redefinir sus roles, se resitúan en un plano de igualdad. Su objetivo principal es completar los objetivos del currículo y **potenciar el aprendizaje activo** frente a la recepción pasiva tradicional. Para su correcto funcionamiento se requiere que el profesor haga bien su papel de mediador y que tenga buena relación con los alumnos, también es necesario que haya una actitud receptiva por parte de los participantes y que las normas del método se apliquen correctamente” (Pou, 2002).

Como hemos mencionado anteriormente, los educadores son considerados los **facilitadores del proceso**, nunca la fuente principal de información u opinión. Por ello su tarea consiste en posibilitar que los estudiantes debatan distintas alternativas y dejan que el proceso conducido con las “Estrategias de Pensamiento Visual” fortalezca su habilidad de examinar, articular y reflexionar.

“El profesor desempeña el papel de moderador, sin aportar información u opinión algunas [sic]. El profesor permite que los alumnos discutan las diversas posibilidades y que el proceso de percepción mismo incremente su capacidad de analizar, relacionar, escuchar y reflexionar. La participación de los alumnos por turno fomenta la curiosidad y la búsqueda de información” (VUE, 2001c).

De esta forma, el profesor o el educador del museo se convierte en el **protagonista** del hecho educativo. Si el profesor sabe las normas del método, es decir, sabe estructurar el diálogo, parafrasear a los alumnos para mejorar su expresión oral y conducir debates de interés común, ya están conseguidos los objetivos propuestos.

“El currículo se aplicará de modo plenamente satisfactorio si el profesor sigue una serie de pautas básicas, lógicas y comprobadas científicamente, aunque al principio le parezcan algo restrictivas. Estas sencillas reglas abren todo un mundo de posibilidades” (VUE, 2001c).

Sin embargo, queremos destacar que, a pesar de mostrar a los educadores como líderes del proceso de aprendizaje, **su formación** se relega a un segundo plano, ya que es entendida como meramente práctica.¹² Esto significa, en palabras de Padró, que la profesión del educador en los museos es comprendida según una concepción tradicional y artesana. Con ello nos referimos a que muchos departamentos de educación se

11_ La evaluación citada se refiere a: Pou, C. 2002: El programa educativo “Miral” del Laboratori de les Arts: un instrumento para la escuela primaria. (Texto sin publicar. Investigación financiada por la Fundació “la Caixa”)

12_ “El educador de V.T.S. hará mejor su trabajo cuantas más veces lo haga. Es un método que se va aprendiendo con la práctica” (Linda Duke, durante su conferencia en las XIII Jornadas de los D.E.A.C., Murcia, octubre de 2005)

consideran meramente prácticos, sin atender a una formación museológica y/o educativa específica. En esta tendencia se considera que la educación es más una vocación que una profesión y por tanto, el educador es visto como un didacta (Padró, 2005).

A pesar de esto, es destacable que durante la práctica de V.T.S. se permita que los visitantes observen detenidamente las obras, se facilite la discusión y se estimule el pensamiento crítico y creativo.

“El profesor considera las aportaciones de todos los alumnos para que se sientan respaldados e indica al grupo el valor de las ideas de cada persona. (...) Como parte del proceso de adquirir un pensamiento crítico, se necesita subrayar la importancia de considerar todas las posibilidades. Hay que mantenerse abierto mientras los alumnos aportan ideas y considerar todos los comentarios igualmente válidos” (VUE, 2001c).

Sin embargo, la noción de pensamiento crítico a la que se refieren no incluye una reflexión por parte de los estudiantes o visitantes del proceso seguido, y tampoco se les ofrece el contexto social, cultural, religioso ni político de las obras. Por ello, desde nuestro punto de vista el tipo de pensamiento que se estimula, se trataría más de un **pensamiento tolerante** que de una postura crítica. Esto es debido a que fomenta que todos se expresen y valoren por igual las opiniones de los demás participantes, pero no se anima a que se pongan en tela de juicio las diferentes opiniones, incluyendo tanto las propias como las de compañeros, educadores o expertos que hablan sobre las obras.

Por estas razones, consideramos que V.T.S. puede ser adecuado como un método para utilizarse en un primer contacto con el arte, ya que sin duda, permite que todos los visitantes hablen, rompiendo con algunos mitos que encierra la idea tradicional de museo de centrarse en la contemplación de la obra en la búsqueda de una experiencia estética. Sin embargo, tras haber comentado formalmente la obra y haber satisfecho las necesidades de todos los participantes de hablar, consideramos que se deberían tratar temas candentes, polémicos y críticos.

Pero, contrario a esta postura, Yenawine aboga por que no se indague en temas no convencionales a la hora de establecer un diálogo frente a las imágenes, perdiéndose la oportunidad de abordar temas de actualidad.

“Existen temas que, en general, deberán evitarse pues, a pesar de ser importantes o se presenten satisfactoriamente a un debate bajo ciertas circunstancias, las situaciones que presentan conllevan demasiadas variables para asegurar una experiencia positiva. Las imágenes que ilustran escenas de violencia, posturas políticas específicas, imaginería religiosa determinada, desnudez, sexualidad y sensualidad manifiestas, así como temas grotescos o macabros pueden perjudicar a los observadores inexpertos si los valores expresados en ellas entran en conflicto con los suyos propios” (Yenawine, 2001).

De esta manera, al evitar cuestiones tales como la raza, el género o la clase social se pone en evidencia que V.T.S. no considera cómo las condiciones socioeconómicas

afectan las vidas y expectativas de las personas.

V.T.S. al descubierto: un repaso a sus limitaciones

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente citado, queremos evidenciar nuestra preocupación de que actualmente en España y otros países se trabaje la educación en los museos desde una **visión esencialista** principalmente. Nos preguntamos porqué se implementan métodos que -aunque camuflados tras un aparente diálogo abierto- son unidireccionales. Esto se materializa, por ejemplo, en el punto de partida tradicional que utiliza V.T.S., ya que la pregunta con la que se abre el diálogo es siempre: “¿qué ves?”, cuestión que no favorece un pensamiento relacional ni crítico. Esta pregunta hace suponer que en la obra hay un contenido que los visitantes deben encontrar, una respuesta correcta que han de identificar. Además, se concibe que el visitante llega al museo sin ningún conocimiento previo y se parte de que aprender significa asimilar información y hechos que son independientes del sujeto. Esta perspectiva tiende hacia una posición conductista, concluyendo que el aprendizaje consiste en la suma de varias asociaciones simples y que todo lo que se conoce se ha adquirido a través de la experiencia (Hein, 1998).

Por otro lado, V.T.S. tampoco explora formas de pensamiento que no estén sujetas a la **noción moderna de racionalidad**. Estas alternativas de pensamiento serían las que prestan atención a la intuición y al pensamiento no lineal y multilógico, donde **el pensar es biográfico, contextual** y no es sólo una actividad mental (Hernández, 2006). Asimismo, es importante destacar que, a pesar de que se utilice una metodología basada en la realización de múltiples preguntas, V.T.S. parte de que hay un conocimiento **clave** que se tiene que aprender. Por ello, a pesar de que se promueve la discusión en el grupo, siempre se incita a llegar a un consenso y a dejar claro cuál es el **mensaje predeterminado** que se debe asimilar.

“V.T.S. es un proceso de descubrimiento. El debate se inicia mediante unas preguntas concretas, formuladas para provocar diversas respuestas con sentido, en función de lo que se ve en las imágenes. (...) Así los alumnos conocen la ambigüedad del arte y sus diversos y ocultos posibles significados. (...) La pregunta recomendada (y sus variaciones) les obliga a indagar en busca de un significado. (...) Con el tiempo, la interacción del grupo pondrá en su lugar a la ‘verdad’” (VUE, 2001c).

Además, a menudo, este mensaje tiene más que ver con las visiones que los museos fomentan del artista y con las expectativas que crean en los visitantes, que con las posibilidades de pensar en otras versiones que estos pueden aportar.

“La mayor parte de sus interpretaciones coincidirán con el propósito del artista si se buscan las razones indagando en la imagen. (...) El hecho de que las imágenes sean accesibles ofrece a los observadores la oportunidad de descubrir por sí mismos los significados pretendidos por el artista. (...) Cuanto más abierta sea la interpretación de una obra, más acertadas podrán ser las opiniones intuitivas del observador, siempre y cuando se enmarquen dentro del propósito del artista o de la cultura en cuestión” (VUE, 2001c).

Entonces, V.T.S. hace pensar que hay una verdad única en la obra que debe ser descifrada y, por tanto, **no permite ningún descentramiento ni problematización**, ni mucho menos establece conexión alguna con el sujeto y su mundo (Hernández, 2006). Debido al tipo de preguntas que se realizan durante las sesiones con V.T.S., la importancia se da exclusivamente a la obra con la que se está trabajando y, consecuentemente, al artista que la produjo. Los participantes -sus expectativas, sus circunstancias- quedan excluidos a la hora de llevar a cabo la interpretación de la obra, ya que se entiende que esta interpretación es única y se encuentra en la propia obra y nunca en los espectadores. Como afirma el teórico cultural Stuart Hall (1997), debemos enfatizar que no existe una simple o correcta respuesta a preguntas como '¿qué quiere decir esta imagen?', ya que los significados cambian en el tiempo y no hay leyes que garanticen el 'significado verdadero' de las cosas; por ello, no se debería establecer un debate entre quien tiene razón y quien está equivocado, sino entre significados e interpretaciones igualmente plausibles, aunque en ocasiones compitan y se contesten.

También es cierto que no sólo la pregunta inicial "¿qué ves?", sino también el resto de las cuestiones que facilitan el diálogo, priorizan el **sentido de la vista**, dejando de lado la posibilidad de experimentar o conocer el arte desde los otros sentidos. Por ello, los programas educativos basados en las "Estrategias de Pensamiento Visual", marginan a las personas que aprenden de forma no visual o verbal, ya que no suelen estar acompañados por una actividad que requiera la utilización de sentidos y habilidades distintas.¹³ En este sentido sería un programa "monoalfabetizador" y se distancia de las propuestas multialfabetizadoras actualmente vigentes (Lankshear y Knobel, 2003).

Otra de las ideas fundamentales de V.T.S. es que **el educando aprende mientras se expresa oralmente** aunque todo ha sido previamente diseñado y decidido por los adultos.¹⁴ Se da por sentado que los participantes aprenden desarrollando sus capacidades de pensamiento y razonamiento mediante programas bien estructurados (diseñados por expertos) de habilidades para aprender (Hernández, 2006).

"Si nuestro deseo es que los participantes establezcan una relación sólida con el arte, deberíamos pensar en el tipo de arte más adecuado para iniciarlos en la materia. Si pretendemos, además, que aprendan a 'leerlo' por sí mismos -que se conviertan en observadores autosuficientes- deberíamos pensar la mejor manera de estimular esta habilidad. (...) La contemplación del arte se enseña mejor alentando a los alumnos, ayudándoles a mirar con detenimiento, a pensar sobre lo que ven, y a articular sus reacciones" (Yenawine, 2001).

También consideramos cuestionable de este método educativo su peculiar manera de seleccionar las obras de arte "adecuadas" para los observadores. Existe una firme

13_ En 1983 Howard Gardner publicó su libro "Frames of Mind: The theory of multiple intelligences", en el que plantea una visión pluralista de la inteligencia, reconociendo en ella muchas facetas diferentes, entendiéndose así que cada persona posee distintos potenciales cognitivos. De esto se deriva que no todas las personas aprenden del mismo modo ya que todos desarrollamos nuestras inteligencias de formas dispares. Esta idea debería tenerse en cuenta a la hora de plantear cualquier actividad educativa.

14_ Análogamente al método educativo conocido como "learning by doing", podríamos considerar al V.T.S. como un método que propone el "learning by telling", ya que considera que el niño aprende cuando se expresa y, por lo tanto, fomenta exclusivamente su expresión oral.

resistencia a incluir en las sesiones de V.T.S. la cultura audiovisual, obviando de este modo manifestaciones artísticas distintas a la pintura o escultura, -tales como videos, performances, instalaciones, publicidad, entre otros-. Al centrar las sesiones en observar obras artísticas realizadas con procesos tradicionales -es decir, pintura, escultura, dibujo y grabado-, se parte de una noción de arte elitista, ya que se potencia exclusivamente un acercamiento al arte que se considera culto, elevado y legitimado.

“El proceso de selección de obras con el fin de iniciar a los observadores principiantes a las maravillas del arte es una tarea que debe hacerse a conciencia. (...) La pintura resulta muy útil, pues ha existido siempre en todas partes y a menudo ha sido considerada la más alta expresión artística de una cultura. (...) Las ilustraciones, la mayor parte del fotoperiodismo, los dibujos animados y los anuncios rara vez suponen una elección útil porque permiten pocas interpretaciones. Los temas con una gran carga, las técnicas experimentales, y los estilos provocadores pueden desviar a los observadores de este objetivo [animar a contemplar, a pensar y a desarrollar unas interpretaciones bien infundadas]” (Yenawine, 2001).

Así, para elegir las imágenes adecuadas para que los “principiantes, mediante la práctica, elaboren su propio entendimiento del arte incrementando su potencial como observadores”, se recomienda a los educadores seguir unas rigurosas pautas ideadas por Philip Yenawine (2001). Según estas normas, las imágenes seleccionadas tienen que ser reconocibles, reales y deben siempre contar una historia. En este sentido, se sugiere que sean paisajes, retratos o escenas “de género” (juegos, familia, actividades laborales) y cuya lectura sea fácil de desentrañar para que cautiven a todo tipo de público. Respecto a las técnicas, las que más se recomiendan son la pintura, la escultura figurativa, las reproducciones de dibujos y estampas, y la fotografía. Así, se excluye no sólo toda la pintura abstracta sino también casi todas las manifestaciones artísticas posteriores a las primeras vanguardias, ya que a partir de este momento histórico la pintura rompe con la imitación a la realidad. Por otro lado, se considera importante que se conozca la intención del artista o la cultura que ha elaborado la pieza para no caer en malas interpretaciones.

“Si desconocemos el propósito del artista o la cultura en la que se enmarca, este tipo de arte nos resultará ajeno, y nuestra comprensión del mismo será limitada, susceptible de ser malinterpretada” (Yenawine, 2001).

Sin embargo, partiendo de que no hay una verdad única en la obra, sino que el espectador la interpreta según su bagaje y circunstancias, una obra nunca podrá ser malinterpretada. Finalmente, también se hace hincapié en el tipo de obras que se deben evitar, como las que requieran una información especializada o aquellas cuyo significado esté determinado por un artista o cultura concretos (dentro de esta categoría se incluyen temas históricos, religiosos, mitológicos, y especialmente étnicos). Tampoco son adecuadas las escenas de violencia, política, religión, desnudez, sensualidad o sexualidad, los temas grotescos o macabros y las naturalezas muertas (porque presentan una serie de cualidades que, al igual que la pintura abstracta, no invitan a investigar) (Yenawine, 2001). Siguiendo estas pautas de selección, siempre se elegirán imágenes cuyo análisis difícilmente trascenderá los aspectos estéticos y formales. En

este sentido, notamos que no permiten el tratamiento de ningún tema controvertido ni conectado con la realidad sociocultural que los participantes puedan estar viviendo. Desde nuestro punto de vista, para conocer las obras de arte y analizarlas en contexto, tendríamos que aprender sobre sus sistemas de producción, mecenazgo, canales de distribución, ideas expresadas por artistas, coleccionistas y críticos, y todos aquellos elementos que crean el sistema del arte (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

Reflexiones inacabadas

Partiendo de que la situación actual de la educación en los museos es de tránsito, y muchos de ellos se encuentran en un proceso de cambio y replanteamiento de su ideología educativa, es lógico que traten de buscar orientación y referencias en tendencias de otros países. Sin embargo, hemos observado que más que ideas o referentes, lo que se prefiere es la adopción de un determinado método educativo, con criterios teóricos bien definidos y pautas para su implementación claras; en fin, un método que pueda utilizarse con facilidad y aprenderse rápidamente. Sin embargo, no se considera que cualquier metodología educativa es creada en un momento y lugar determinados y, consecuentemente, permanece siempre ligada a circunstancias socioculturales concretas. Por ello, a la hora de implementar V.T.S. en cualquier institución no se debería olvidar su contextualización y adaptación a los intereses locales. En contraste con esta idea, Yenawine afirma que no hace falta ninguna adaptación de este método previa a su implementación en cualquier contexto.

"- Ha sido necesario algún proceso de adaptación del programa VTS para poder ser aplicado a un medio como éste, tan distinto de Estados Unidos?

- De acuerdo con nuestra experiencia, no. No ha habido necesidad de introducir nuevas variables a la hora de aplicar en este contexto nuestro proceso de facilitar la discusión que es la clave del método de enseñanza del VTS" (González, 2006).

Creemos que para justificar la adopción de V.T.S. en los museos, se valora que a partir de él pueden desarrollarse programas educativos atractivos, que posibiliten la llegada de más público a la institución, cometido normalmente asumido por los departamentos de educación. Por estos motivos, se accede a la implementación de este método sin cuestionar sus contenidos y sin reflexionar sobre el tipo de visitante que se está creando. A este respecto, Yenawine comenta en una reciente entrevista:

"Los educadores de museos de todos los países en los que hemos trabajado están interesados en el VTS por los mismos motivos: El VTS dinamiza y da vida a los programas pedagógicos de los museos. El trabajo de investigación que hay detrás del VTS – que corrobora el crecimiento tanto en términos de observación como de habilidades interpretativas por parte de los distintos públicos – ha producido un considerable eco entre todos los profesionales de museos interesados en provocar un impacto sobre los visitantes" (González, 2006).

Sin embargo, en la actualidad, la educación museística ya no se entiende sólo como un proceso lineal en el que el museo le enseña un contenido al visitante, sino que trata

más bien de cómo los visitantes usan el museo de maneras significativas para ellos (Roberts, 1997); por eso, la esencia de la educación hoy en día es crear conocimiento y posibilitar la construcción de significados.

“La educación en el museo es concebida como un conjunto de procesos, educación como forma de vida, como algo deseable para asimilar los acontecimientos diarios y como actitud positiva frente al mundo. Además los museos son las únicas instituciones de la sociedad que pueden satisfacer las necesidades de aprender de todo tipo de personas. Son también forma de ocio pero siempre en relación con aprendizaje. Los visitantes esperan cada vez más que una visita a un museo tenga una importancia personal inmediata, interactiva y que dé lugar a la adquisición clara e identificada de conocimientos. La educación en el museo se entiende cada vez más como la fuerza que da forma y que se encuentra detrás de la política y de los objetivos generales del museo” (Hooper-Greenhill, 1998).

De este modo, la educación en el museo no es concebida ya sólo ocio o diversión, sino que es entendida como un acto de reflexión y de creación de nuevas narrativas igualmente válidas y significativas que la propuesta por la propia institución. Estas narrativas alternativas parten de los propios visitantes que, motivados por el educador, construyen sus propias historias teniendo en cuenta su conocimiento previo, sus experiencias y sus condiciones sociales y biográficas (Roberts, 1997). Debemos tener en cuenta, por tanto, que un visitante en un museo percibe de manera inteligente, y que cada uno tiene sus experiencias, expectativas, opiniones, suposiciones. De este modo, se puede decir que el proceso de percepción no es algo ligado exclusivamente a los sentidos, sino que implica un proceso activo por parte del sujeto que lo puede conectar con su “sentido de ser”. Siempre percibimos desde lo que sabemos; no extraemos del medio toda la información, sino aquellos indicios coherentes con nuestras hipótesis, con lo construido a partir de experiencias previas y de acuerdo a un proyecto o interés cognitivo (Díaz y Unzu, 2003). Consecuentemente, “el museo tiene que proporcionar al visitante herramientas para interactuar considerando que cada uno posee sus propios conocimientos, valores y sentimientos intransferibles” (Padrò, 1995: 19). Por todo ello, no es aceptable la concepción de aprendizaje conductista fomentada desde V.T.S., que considera que la mente del visitante es una “tabula rasa” y que aprender significa simplemente sumar asociaciones simples (Hein, 1998).

Por el contrario, consideramos que la educación museística debe construirse de un modo indagador y crítico; desde esta posición, métodos educativos como V.T.S. deberían ser reformulados, ya que en vez de promover la reflexión y el aprendizaje significativo en el visitante, siguen reproduciendo formas tradicionales de educación. Para romper con ello, entre otros factores, sería necesario repensar la formación y función de los educadores que llevan a cabo el proceso educativo. En este sentido, es importante promover en ellos la indagación sobre su trabajo y estimular su capacidad crítica a través de una formación continua. Éste sería el primer paso para que se convirtieran en **profesionales reflexivos** concebidos, no como consumidores de los conocimientos producidos por otros, sino como creadores de conocimiento en relación con la enseñanza y el aprendizaje (Schön, 1998).

Desde nuestra postura como investigadoras en el campo de la educación en los museos, consideramos necesario promover estrategias de resistencia y acción que permitan reposicionar las formas hegemónicas de educación y posibilitar espacios para el cuestionamiento. Nuestro objetivo es fomentar que se lleven a cabo prácticas educativas en los museos que inciten a los visitantes a interrogarse, y desde las que se asuma que el conocimiento que se construya ayudará a las personas a ser mejores y a vivir más plenamente más allá del mundo académico (hooks, 1994).

Gracias a la Dra. Carla Padró, al Dr. Fernando Hernández
y a todas las personas que nos ayudaron
a construir, deconstruir y reconstruir este texto.

Referencias bibliográficas

- Agirre, I. 2000: Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- Beltrán, C. L. 2005: La educación artística en centros de arte contemporáneo: una alternativa para la construcción de aprendizajes. En: Huerta, R. y De La Calle, R. (eds.) La mirada inquieta. Educación artística y museos (págs. 169-182) Valencia, PUV.
- Coll, C. y Gómez-Granell, C. 1995: De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. Cuadernos de Pedagogía (221), 8 – 10.
- Díaz, I. y Unzu, A. 2003: La mirada que construye. Competencias y extravíos. En: Lorente, J.P. y Almazán, D. Museología crítica y arte contemporáneo (págs. 185-201) Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Duncan, C. 1995: Civilizing rituals. London, Routledge.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. 2003: La educación en el arte posmoderno. Barcelona, Paidós. (Ed. Orig. 1996)
- Gardner, H. 1983: Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. New York, Basic Books.
- Goodson, I. 2000: El cambio en el currículum. Barcelona, Octaedro. (Ed. Orig. 1997)
- González, F. 2006: Estrategias de Pensamiento Visual. Contemporánea. Revista grancanaria de cultura (1).
- Hall, S. (Ed.) 1997: Representation: Cultural representations and signifying practices. Milton Keynes, Open University.
- Hargreaves, D.J. 1991: Infancia y educación artística. Madrid, Morata.
- Hein, G.E. 1998: Learning in the museum. New York, Routledge.
- Hernández, F. 2000: Educación y cultura visual. Barcelona, Octaedro.
- Hernández, F. 2006: Exploring an axymoron (en prensa, a publicar por Journal of Educational Change)
- hooks, b. 1994: Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York, Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 1998: Los museos y sus visitantes. Gijón, TREA. (Ed. Orig. 1994)
- Lankshear, L. & Knobel, M. 2003: New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning. Buckingham, Open University Press.
- Macdonald, S. (Ed.) 1998: The Politics of Display: Museums, Science, Culture. London, Routledge.
- Machín, M.F. 2004: Museo Picasso de Antibes y Artium de Vitoria-Gasteiz. Dos museos, dos proyectos educativos. En: Calaf, R. y Fontal, O. Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos (págs. 179-199) Gijón, Trea.
- Morales, J.J. 2001: La evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la E.S.O. (tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona)
- Padró, C. 1995: ¿Lecciones o preguntas? La relación entre el visitante y el proceso expositivo en la museología estadounidense contemporánea. Revista de museología (6), 19-22.
- Padró, C. 2005: Educación artística en museos y centros de arte. En Huerta, R. y De La Calle, R. (eds.) La mirada inquieta. Educación artística y museos. (págs. 137-152) Valencia, PUV.
- Parsons, M. 2002: Cómo entendemos el arte. Una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética. Barcelona, Paidós. (Ed. Orig. 1987)

- Pastor, I. 2004: Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Barcelona, Ariel Patrimonio.
- Pou, C. 2002: El programa educativo 'Mira!' del Laboratori de les Arts: un instrumento para la escuela primaria (Texto sin publicar, investigación financiada por la Fundació "la Caixa")
- Roberts, L. 1997: From knowledge to narrative. Educators and the changing museum. Washington y Londres, Smithsonian Institution Press.
- Schön, D. 1998: El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.
- VUE. 2001: Background and History, VUE. En: www.vue.org (última consulta: abril 2006)
- VUE. 2001: Understanding the Basics, VUE. En: www.vue.org (última consulta: abril 2006)
- VUE. 2001: Comprendiendo los conceptos básicos de VTS. (Texto divulgado y utilizado por VUE en el curso "VTS Estrategias de Pensamiento Visual" en el Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria, 15-18 de Noviembre de 2005).
- VUE. 2001: Un vistazo al VTS. (Texto divulgado y utilizado por VUE en el curso "VTS Estrategias de Pensamiento Visual" en el Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria, 15-18 de Noviembre de 2005).
- Vygotsky, L. 1978: Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Harvard University Press.
- Yenawine, P. 2001: Iniciación al arte: ideas para la selección de imágenes. (Texto divulgado y utilizado por VUE en el curso "VTS Estrategias de Pensamiento Visual" en el Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria, 15-18 de Noviembre de 2005).

Páginas web

- Artium, Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo de Vitoria: www.artium.org
- Caixaforum de Barcelona: www.fundacio.lacaixa.es/caixaforum
- Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria: www.caam.net
- Museum of Modern Art de Nueva York: www.moma.org
- Museo Picasso de Málaga: www.museopicassomalaga.org
- Visual Understanding in Education: www.vue.org

“El territorio, el individuo y su relación con la imagen”

(“The Golden Coast”)

Proyecto CSIC

Lic. Sebastián Alonso, 2003/2005

(A modo de síntesis presentamos este proyecto de investigación, el cual fue reseñado en su estado procesual en el curso “Cultura Visual, Educación y construcción de identidad” -IENBA 2004-)

Hoy nos importa en esta síntesis dejar notar, decir, aunque sea sintéticamente:

_las primeras ideas y objetivos del proyecto/

_las claras referencias conceptuales en que se fundan/

_el devenir procesual del proyecto, los cambios y desajustes que impuso el tiempo en su desarrollo/ la investigación y sus “resultados” (insumos) para posibilitar futuras experiencias proyectuales de lectura y transformación del espacio público/

_la colaboración con otros proyectos y colegas del medio (aunque aún nos resulta curioso el contacto que se produjo desde la comuna canaria, considerando nuestra crítica implícita a la planificación)/

_la “presentación” de la investigación y sus variables, como herramienta no solo de difusión sino también de búsqueda de oportunidades para futuras actuaciones...

0_ Introducción

El trabajo de investigación titulado **“El territorio, el individuo y su relación con la imagen”** (CSIC 2002), supone ante todo conformar la **representación visual de un “lugar” recientemente definido como “Ciudad de la Costa”**. De esta manera y a través de diversas herramientas se procuró conformar un método que nos acerque a la más exhaustiva “comprensión” posible del lugar elegido, y de esta forma representar visualmente dicha observación.

Es necesario precisar que el alcance de la investigación supone generar y entender un sector de la Ciudad de la Costa, desde características propias definidas a priori. Ya cuando hablábamos de Giannattasio como un “Strip”, en el cual convive la actividad comercial densa con la vivienda, con servicios e industria, etc., estábamos entendiendo dicho Strip de una manera que nos iba a guiar en el devenir del trabajo. Es decir, que el guión estructural de la investigación estaba definido en el marco conceptual que se presentó oportunamente en la etapa inicial. Se plantearon datos y referencias que nos obligaban a construir imágenes y a utilizar herramientas que a nuestro entender eran imprescindibles para desarrollar el proyecto.

Por aquellos días citábamos la estructura básica conceptual del proyecto USE, comensurado por Stefano Boeri, que nos vio (y nos ve) representados en nuestra manera de posicionarnos ante dicha complejidad urbana y territorial. Citábamos entonces:

“Mutación territorial”, transformaciones sociales, nuevas espacialidades, “nuevas ciudadanías”, dinámicas propias, etc. Procesos de cambio generalmente “no planificados y escasamente controlados”. Abordando lo local desde sistemas alternativos metaprojectuales (tanto en lo que refiere a relevamiento como a líneas de acción proyectual). Incorporando la “experiencia subjetiva”, lo

temporal, las llamadas aproximaciones “laterales” donde se hace carne el experimento y la imparcialidad. Se propone “asumir la responsabilidad del sujeto observador del paisaje” (cita de la presentación del proyecto a CSIC; comilla-do: Mutaciones, Rem Koolhaas)

Es en esta última frase en donde pusimos el mayor énfasis. Fue imprescindible definirse como sujetos observadores. Hasta podríamos hablar de una definición casi política sobre como acercarnos al sitio, una definición política sobre como acercarnos a una realidad tan definida por sus habitantes.

En esta síntesis se incorpora, en primer lugar, una evaluación del proyecto de investigación, refiriendo a los alcances propuestos, los objetivos, metodología, desarrollo, tiempos, insumos, difusión, etc. Y, en segundo lugar, proponemos (re)formatear el material visual y escrito de las presentaciones al formato publicación, lo que supone una variante más de (re)presentación del material en su conjunto.

1_ El lugar

El escenario elegido es el que denominamos “Strip” de Ciudad de la Costa. Se entiende por Strip el conjunto urbano en forma de banda o faja (comercial y vivienda) nacido a lo largo de una ruta, “formado por la relación sinérgica del corredor metropolitano y la infraestructura local” (Lucía Bogliaccini + Pablo Quintela, anteproyecto IV, segundo semestre, Taller Otero). Entendemos y representamos el espacio del Strip como un sistema de comunicación y apuntamos a comprender esta “nueva” dimensión del paisaje contemporáneo. Un paisaje amplio y extenso, de velocidades dispares, hiperfuncional, de estilos y signos, en donde predomina la señal sobre el espacio. Señales, anuncios, objetos, configuran finalmente nuestra percepción espacial, nuestra ubicación geográfica, nuestra confusión.

“El programa original de Giannattasio fue modificado por el crecimiento de sus bordes y la consolidación del tejido urbano. En un principio el programa de la ruta como el de sus bordes eran compatibles; la refuncionalización dispar de las partes genera una contradicción programática que termina convirtiendo la ruta en una Broadway. Esta complejidad es el único potencial que tiene Giannattasio: el strip”; (Lucía Bogliaccini + Pablo Quintela).

Las características del Strip son variadas en su desarrollo a través de la avenida Giannattasio, tanto por su progresiva ocupación como por el oportunismo comercial y la especulación sobre las tierras.

Podríamos hablar de un **primer tramo** que va desde el comienzo de Canelones (puente Carrasco), hasta el final de San José de Carrasco (Ancap). Un área que comienza con grandes infraestructuras comerciales y de movilidad que proponen espacialidades amplias. Luego la presencia del parque como verde denso (utilizado como espacio temático por temporadas). Y finalmente lo que comenzará a configurar el Strip y la relación comercio/vivienda. Ésta, comienza ya desde el final del parque, y propone paisajes diversos que van desde la continuidad comercial y de vivienda y sus múltiples combinaciones. Sobre el lado norte se intercala la presencia de las viejas areneras, hoy transformadas en platos de agua, que generan interfases muy particulares entre la vivienda y el agua (espacios de recreación y de observación). En algunos casos, la presencia del agua dista unos pocos metros de la avenida, generando (desde la misma) paisajes extensos y particulares. (Los ejemplos de los lagos a la altura de la Ancap

hacia el oeste y este, refieren a lo antedicho de manera diferente). El caso del lago al oeste de la Ancap, propone una estrecha separación entre el agua y la avenida que oficia de vereda baja para los transeúntes. Esto proporciona a la ruta una gran apertura visual. En el caso del segundo lago, la separación entre avenida y agua supone unos 30 metros, los cuales soportan una hilera predial continua de comercios y viviendas. Esto imposibilita la clara visualidad del agua desde la ruta.

El **segundo tramo**, es en el cual nos posicionamos para realizar la investigación. Sus límites los definimos desde la "Ancap" hasta la "Esso". Este sitio es el que conformó la mencionada explosión demográfica en la década del noventa. Hablamos de Viña del Mar, Lagomar, El Bosque y comienzos de Solymar. Aquí, la saturación comercial y la puesta de cartelería se hacen evidentes y cómplices del paisaje. Interactúan con los controles de velocidad y con la ubicación, en los últimos años, de semáforos e infraestructuras para controlar la movilidad. Esta área fue subdividida en sectores teniendo en cuenta su propia lógica. Se plantean tres sectores diferentes:

1. De "Ancap" a la calle Becu (perpendicular a Giannattasio)
2. De Becu a Secco García (perpendicular a Giannattasio)
3. De Secco García a la "Esso".

Esta separación del área de estudio no responde a los límites de las localidades anteriormente mencionadas, sino más bien a factores como: la densificación de la propuesta comercial; la presencia de la vivienda en lo comercial; el trazado de calles que arriban a la avenida y como se relaciona el tejido lateral (hacia sur y norte); y la presencia de grandes infraestructuras comerciales y de servicio, como por ejemplo "Tienda Inglesa", que integra el sector 2, el más densificado en lo comercial.

Por último un **tercer tramo** que comienza desde la "Esso" y que va hasta el Pinar. En este tramo, si bien es perceptible la existencia de aglomeraciones comerciales y de vivienda, lo entendemos como un lugar "estirado", donde predomina más la presencia del verde y de la ruta como vector de comunicación y paso.

2_ Marco referencial del proyecto

"El territorio, el individuo y su relación con la imagen" asume como responsabilidad fundamental los antecedentes referenciales que dieron vida a dicho proyecto. Es importante ilustrar brevemente las razones básicas que fueron construyendo al mismo.

En primer lugar señalar el histórico y notorio interés del IENBA por el vínculo con el medio físico, sociocultural y político. *"El creador plástico debe establecer (...) con este (...) una doble relación. De nutrición y de alfabetización estéticas. En torno a esa relación ha de definir su camino creador; es su responsabilidad..."*, nos decía la Escuela de Bellas Artes al año 1970 ("Una Experiencia Educacional"). Esta puntualización hace a nuestra ubicación política en tanto hacedores y sujetos responsables de "devolver" el material a las fuentes que lo generaron. Es por ello que uno de los objetivos planteados oportunamente refería a la difusión del material como razón fundamental, así como el nuevo acercamiento al lugar con la ya concebida "construcción del lugar".

También es necesario subrayar la nueva coyuntura del IENBA en lo que concierne a modificaciones académicas en su currícula. Desde el IENBA asumimos como estructural la nueva coyuntura programática y de funcionamiento de las licenciaturas, interesando particularmente al proyecto las licenciaturas de "Volumen en el Espacio", "Fotografía" y "Diseño Gráfico". Nuestro proyecto asume como prioritario fortalecer este

emprendimiento institucional.

En segundo lugar, asumimos como esencial la influencia que produjo la visita de Francesco Jodice a la Facultad de Arquitectura (UDELAR) en 2001. Jodice co-comisario (Stefano Boeri, Francisca Insulza, Giovanni La Varra, John Palmesano, Lorenzo Romito, Carole Schmit y Paolo Vari) introdujo el proyecto USE en nuestra discusión y reformuló claramente nuestra posición frente al territorio contemporáneo. El primer ejemplo de su influencia, es el planteado por el proyecto que realizamos en conjunto con Sandra Marroig: "Pa(i)sajes Económicos y otros". Lucio de Souza presentaba la muestra en la Facultad de Arquitectura, formulando la siguiente observación:

"Alonso + Marroig nos invitan a perdernos y deambular como herramienta para conocer el paisaje que nos rodea.

La mirada se construye desde la distancia, el desapego y la ausencia de compromiso con lo que mira y paradójicamente esa mirada permite escrutar más profundamente porque esa mirada errante que no surca el paisaje sino que se desliza por su superficie hace aparecer en el vacío plano de la imagen generada, los signos profundos de la estética metropolitana.

La mirada, el espacio mirado y los significados surgen a la vez, se solapan sin valoraciones jerárquicas y se manifiestan sin tiempo en las fotografías.

Esta cohesión entre el mirar y lo mirado densifica las imágenes hasta hacerlas estallar para incorporar un valor irónicamente sagrado al paisaje, no ya desde lo venerable o lo puro que aparece imposible sino desde lo hipersignificante o lo saturado de ser.

En el momento en que algunas imágenes parecen acercarse a lugares comunes, el azar de un rollo vencido nos recuerda una vez más la potencia de lo débil, colaborar con la contingencia y errar (en sus dos acepciones) por el paisaje son los instrumentos de esta estética libre y abierta frente a la tentación de lo convencional".

En este marco referencial, comenzamos a construir nuestra mirada del territorio, en los lugares que entendíamos conjugan la visión local y global de algunos escenarios contemporáneos de la ciudad de Montevideo. Intentamos evidenciar los cambios producidos por el hombre, a través de contrastar (o reunir) dichas imágenes. Procuramos construir en imágenes (relacionadas) esas viejas y nuevas realidades.

Desde los comienzos del proyecto CSIC, intentamos reflexionar un poco más allá de los rastros que el sujeto contemporáneo deja en determinados escenarios, e incorporar a la reflexión la presencia del individuo (ausente o presente en la imagen). Fue necesario para este proyecto (si bien la fotografía que veníamos realizando continuaba "tendiendo a la objetividad", siendo frontal, alejada del objetivo, es decir: plana, sin priorizar elementos), construir una imagen más subjetiva, conformada no tanto por la pieza fotográfica en sí misma, sino por la sumatoria de elementos que el mismo territorio nos obligaba a considerar. Elementos visuales y no visuales... En este proceso de reformulación de la imagen contemporánea, el proyecto USE marcó la referencia conceptual en como considerar al lugar y su funcionamiento:

"USE explora en este proyecto la relación entre la MUTACIÓN TERRITORIAL y AUTORGANIZACIÓN. A partir de una serie de estudios de casos locales, el panorama que se presenta (...) se caracteriza por unos cambios y una renovación que derivan de procesos no planificados y escasamente controlados. Nacidos de la necesidad o del oportunismo, estos fenómenos se crean y se conforman por los actores que participan dentro de un sistema determinado,

y no por instituciones que se imponen desde el exterior. Se basan por lo tanto en un conocimiento individual o especializado, en lugar de centralizado; no se corresponden con sistemas de regulación jerárquicos o centralizados, sino que son el resultado de fortalecimiento temporal de estructuras locales. A pesar de su localización geográfica, estos casos son sintomáticos de fenómenos que se producen sobre un territorio más amplio. Es posible, pues, imaginar la transposición de los casos presentados (y elegidos por su particular intensidad) a otras situaciones urbanas. En este sentido, adquiere una importancia fundamental la necesidad de entender la relación constante entre transformación territorial y transformación social... USE ha establecido una red de colaboradores que incluye a mas de setenta personas en mas de cincuenta piases.

Esta investigación y producción colectiva de información es claramente sintomática de nuestros tiempos. La necesidad de representar una problemática determinada desde múltiples puntos de vista, escalas y localizaciones encuentra una respuesta evidente en la estructura de la red. Gracias a la proliferación y masificación de los desplazamientos y de las tecnologías de comunicación, el espacio de trabajo también se ha transformado para permitir la proliferación de sistemas profesionales más extensos y nuevas formas de colaboración. Así, la red de USE es en si misma una representación de las transformaciones territoriales que abordan los distintos casos presentados" (Stefano Boeri y Multiplicity en "Mutaciones", Rem Koolhaas).

El equipo de USE establece tres paradigmas de análisis-proyección de representación del espacio europeo. Comienza por dos paradigmas llamados "institucionales", para añadir un tercero, poco sistemático, "y por su naturaleza no apto para un análisis de conjunto". Es este tercer paradigma el que nos importa. Y es aquí en donde el proyecto CSIC se propone generar nuevas herramientas para la comprensión de los cambios territoriales y humanos que plantea el nuevo caso local elegido.

USE entiende el territorio contemporáneo no como un substrato neutro y homogéneo, ni tampoco como contextos diversos. Incorporan el lenguaje textual como "la frase", "el tema", como códigos simbólicos que nos permiten diferenciar las partes del territorio, acercarnos a lo local, a lo micro, al individuo (al sujeto). "Una sociedad urbana que ha extendido sus movimientos cotidianos y cívicos"; como ocurre en la llamada Ciudad de la Costa. Lugar donde conviven countries privados (residenciales) con asentamientos irregulares; la vivienda de balneario y la mega estructura comercial; la forestación y la vivienda regular; el comercio y la vivienda, el shopping con características de galería comercial, el comercio alternativo formal e informal, etc. Suceden todos estos actores del paisaje contemporáneo, una sociedad urbana fragmentada; "atomización de actores": la familia, la empresa local menor, la fabrica, el ómnibus, el comercio nómada, etc. (Comillas: "USE")

Por otro lado, nos alineamos con lógicas de análisis del territorio como ser la investigación: "Aprendiendo de las Vegas" de Ventura/Izenour/Scott. Más desde una referencia Wolfeniana. Tom Wolfe plantea en esta investigación la génesis de algunos edificios en Las Vegas: "...edificio diseñado para que exprese una forma gráfica y no una estructural" propia de la modernidad; el "súper-electro-grafismo" como corriente de diseño urbano. Nos seduce su manera de reflexionar en tanto "desbastardiza" el fenómeno complejo del "cartel", de la imagen soporte (en su dimensión amplia). Ya Venturi también, en su "análisis formal como investigación de diseño" critica a la modernidad afirmando que "los arquitectos trabajan con la analogía, el símbolo y la imagen..." y "...obtienen

(en su proceso de trabajo) ideas, analogías y estímulos de imágenes inesperadas"; aunque el esfuerzo último de ellos sea el de "desacralizar" las determinantes formales. (Comillados: "Aprendiendo de las Vegas", Ventura/ Izenour/ Scott)

3_ Los objetivos presentados oportunamente en el proyecto

El objetivo fundamental fue el de conformar una metodología de estudio de las imágenes, su significación, y connotación simbólica y sus componentes artísticos, estéticos y tecnológicos que componen el territorio elegido a los efectos de aportar, hacia el Segundo Período de Estudios de formación estético-plástica del IENBA, nuevos enfoques de análisis, comprensión y proyectación de las instalaciones humanas en el ámbito urbano. Y con ello incentivar la tradicional vocación del IENBA en la proyección de Instalaciones Testigo de modificación del paisaje, a través de actividades de relacionamiento con el medio físico y social. En este sentido los lenguajes de representación elegidos actuarán como una reformulación de la visión y una apertura hacia la crítica, la reflexión y la recreación de esas instalaciones humanas.

Los objetivos específicos se propusieron como premisa el profundizar en los formatos elegidos, desde la fotografía, el video, el texto, multimedia, la Web y la instalación. Contribuir al conocimiento de la investigación en el IENBA a través de dos canales de (re)presentación: el producto artístico, físico/virtual y la reflexión conceptual a través del texto; facilitar la difusión en el ámbito universitario y fuera de él; instrumentar relaciones con el lugar; generar el diseño y montaje de una instalación (referencia al territorio y sus componentes) integrada por ploteos sobre papel de diferentes tamaños, fotografías, dibujos, textos, videos, etc.

4_ "The Golden Coast", representación del proyecto (exposiciones)

Entendemos que se han cumplido los objetivos fundamentales del proyecto en la medida que hemos construido una metodología de estudio del territorio elegido. Este método del estudio de las imágenes que propone comprender y mostrar el territorio, y su configuración, formula desde su premisa la desagregación de los componentes del territorio en **sistemas** que refieren específicamente a situaciones determinadas. Estas son las que denominamos:

- 1_ **El dato en el espacio vector** (base de datos del lugar). Refiere a las relaciones entre datos que confirman o conforman en algunos casos, la imagen del lugar.
- 2_ **Sistema de la representación** (el espacio público, el espacio privado, sus tipos, y sus interfaces)
- 3_ **Sistema de la comunicación** (los objetos en el territorio, sus formas, su función, y sus relaciones)
- 4_ **Método "Matt Siber"** (separación del texto de los soportes, cartelería/arquitectura)
- 5_ **Representación de tira norte y sur** (montaje fotográfico en paralelo más la desagregación de los componentes del paisaje: textura verde, textura pedregullo, textura dura, cartelería, arquitectura, arbusto, vegetal vertical)
- 6_ **"Modo de guardar"** por la cámara fotográfica (fotografías ordenadas en 2 "cajones", que prevén al menos dos formulaciones de lo visual)
- 7_ **Espacio audiovisual** (serie videos mas entrevistas a comerciantes del área)

***Texto presentado en las diferentes exposiciones del proyecto de investigación (IENBA/UDELAR; XIII Jornadas de Jóvenes Investigadores, Tucumán Argentina; Facultad de Arquitectura/UDELAR):**

***“The Golden Coast”**

(representación de la investigación en el espacio expositivo)

El trabajo se propuso formular bases para un programa de investigación sobre la observación de un escenario territorial determinado. Fue necesario generar, agrupar y ordenar herramientas para observar y representar las dinámicas propias del territorio y sus mutaciones. Diferentes lenguajes como la fotografía, el audiovisual, así como también dibujos analíticos, bases de datos, información, el contacto con el lugar, son los insumos del programa.

El escenario elegido es el que denominamos “Strip” de Ciudad de la Costa. Se entiende por Strip el conjunto urbano en forma de banda o faja (comercial y vivienda) nacido a lo largo de una ruta, “formado por la relación sinérgica del corredor metropolitano y la infraestructura local”. Lo que interesa del Strip es su intensidad de comportamientos, y su carácter inclusivo: colchones “divino” se muestra entre una iglesia universal del reino de dios, el banco de seguros del estado y un cartel de una madre amamantando, mientras no tan lejos, fluye un agua de luz de una canilla dorada.

Su constante capacidad de derivar en procesos no planificados en diferentes escalas, ya sea por el aumento poblacional (promovido por la masiva migración desde Montevideo en los 90), como por el oportunismo económico, hacen a su dinámica condición.

El individuo local de Ciudad de la Costa es actor protagonista en las transformaciones y conformación de la imagen del territorio. Autoorganización y autorrealización, hacen y determinan los sistemas propios del Strip. Los factores centralistas de planificación (BHU –Banco Hipotecario del Uruguay-, IMC –Intendencia Municipal de Canelones-, ministerios, etc.) no ausentes, complejizan aun más la configuración del mismo. ¿Travestismo de planificación?

Nos importa el (falso o verdadero) efecto de ilusión de este lugar. Un lugar de posibilidades. Un lugar de infinitos lugares comunes, de clichés, donde lo profano y lo sagrado podríamos relacionarlo fusionando unos contiguos mensajes de comunicación: **“Jesucristo es el señor”** y **“habitaré”** en **“pelo’s”** donde **“podemos realizarnos claritos con papel plomo y peinados de fiesta”**. Los estilos de representación son variados, desde lo popular y vernáculo (?), pasando por el kitsch y el “hiperrealismo” en la exposición del objeto en el paisaje. Lo común adquiere condición de insólito.

Entendemos y representamos el espacio del STRIP como un sistema de comunicación y apuntamos a comprender esta “nueva” dimensión del paisaje contemporáneo. Un paisaje amplio y extenso, de velocidades dispares, hiperfuncional, de estilos y signos, en donde predomina la señal sobre el espacio. Señales, anuncios, objetos, configuran finalmente nuestra percepción espacial, nuestra ubicación geográfica, nuestra confusión.

Analizamos el territorio a través de estos elementos y de sus relaciones. Relación entre objeto y movimiento, signo y señal, texto y forma, forma y color, distancias, escalas, posiciones en el espacio, individuos.

El lugar requiere que lo abordemos especialmente, individualmente. Lleguemos al individuo que lo habita, a su experiencia subjetiva.

Sistemas:

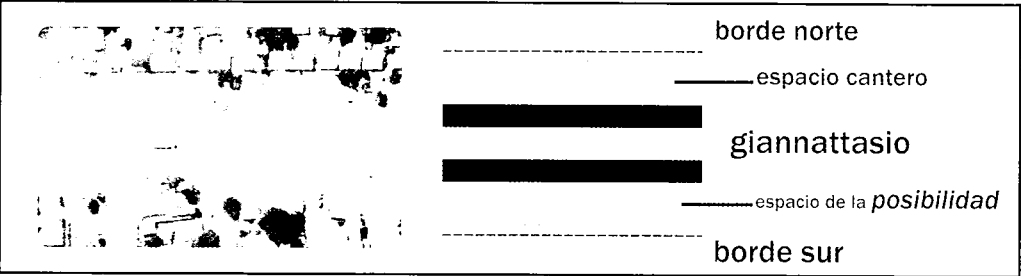
Sistema de la representación

“El espacio público es el de la representación, en el que la sociedad se hace visible”.
Jordi Borja, “El espacio público: ciudad y ciudadanía”.

La representación del espacio público del strip se manifiesta básicamente a través del movimiento. La población local y de paso utiliza este espacio para la circulación. Dicha circulación es quien domina la escena de los diferentes sectores comerciales del strip. Para trasladarnos de un comercio a otro en distancias variables, se utiliza el vehículo como medio (auto, moto, bicicleta, etc.).

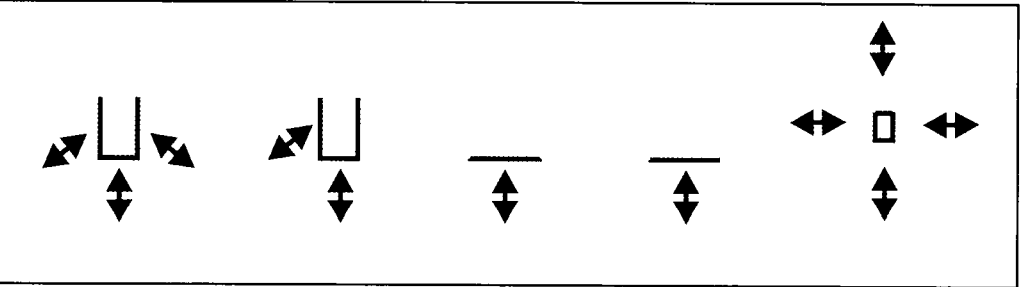
Avenida Giannattasio: calles paralelas; canteros y sus potencialidades; el espacio de transición entre lo público y lo privado: el estacionamiento (área frontal al comercio).

1. Avenida + calle + acera + accesibilidad. El espacio público para recorrer.



2. Esquemas de ubicación de los objetos arquitectónicos en relación a su ubicación en el predio y la calle paralela a Giannattasio. Según la disposición del objeto y la utilización de sus fachadas, es que se potencia la visualización desde la avenida Giannattasio, en ambas direcciones.

Esquemas de implantación del objeto arquitectónico frente a Giannattasio:



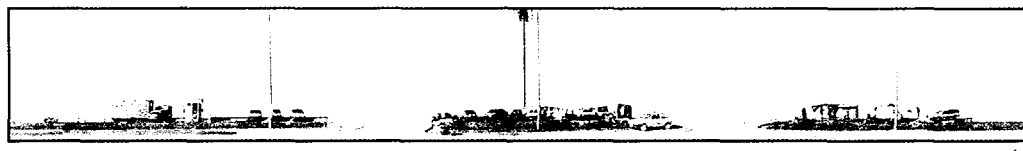
3. El objeto contenedor de actividades comerciales

Se ejemplifican tipos de interfase entre avenida Giannattasio y calle paralela:



4. Espacio vector de la posibilidad: montaje fotográfico del cantero+ banquina que separa Giannattasio de la calle paralela sur.

Ancho aproximado: varía de 8 a 10 metros (banquina 5mts., cantero 5 mts.). El cantero es utilizado como: área de estacionamiento (zonas de mayor densidad comercial), comercios ambulantes, comercios establecidos, soporte de mobiliario urbano, soporte de vegetales, acera, ocio, etc.



Sistema de la comunicación. El objeto en el territorio.

El supuesto orden aleatorio del strip, la diferenciación de los bordes de Giannattasio, la amplitud espacial en todos sus sentidos, y la infraestructura urbana escasa y bien separada entre sí (alumbrado, etc.), obligan a reconocer el orden de los objetos en el territorio como individual. A su vez, podemos forzar cierta clasificación de tipos de objeto para clarificar aspectos ligados a su ubicación en el espacio (su interrelación), la percepción desde la ruta y desde las calles laterales, sus escalas, la construcción de mensajes, los aspectos funcionales y simbólicos, etc.

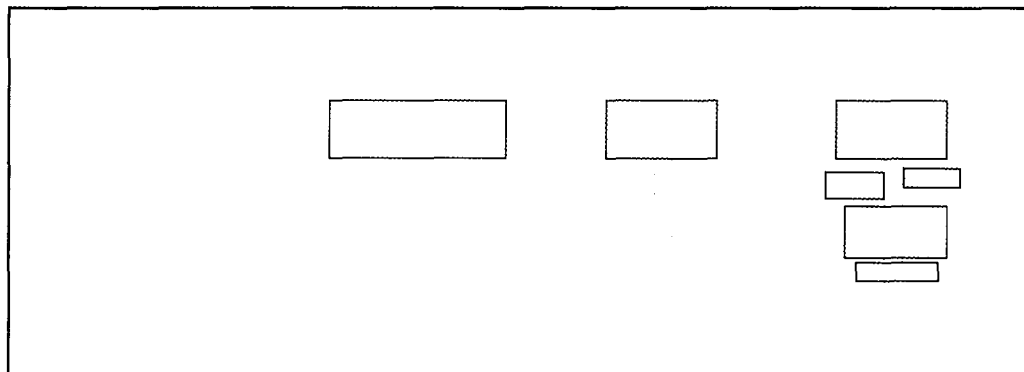
1. Objeto/objeto

Propuesta del objeto para su lectura en dos y tres dimensiones. Objetos de gran porte significan el espacio desde propuestas simbólicas y comunicacionales directas.

Motociclo, Aguerrebere, Tienda Inglesa, Ancap, Esso, La Pasiva, Jopito, ofician de mo-jones a gran escala.

Una escala intermedia de objeto entre Giannattasio y la actividad comercial propone una estructura comunicacional mediana, orientada perpendicularmente a la avenida, sirviendo a Giannattasio como a las calles paralelas.

Tipos de objetos 1:

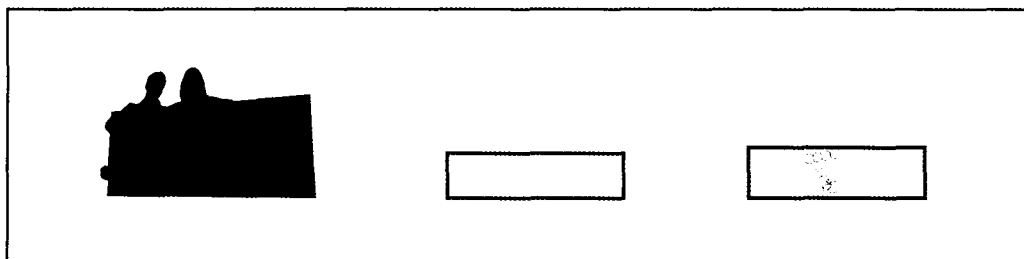


2. Objeto/figura, figura/fondo, soporte pictórico, propuesta planar

El cartel individual en el paisaje supone gran visibilidad desde Giannattasio. Cumpliendo generalmente con información ajena a lo local, o de carácter nacional. Ubicado en terrenos vacíos o arrendados (vía contrato) en general con el propietario de una vivienda. Está prevista su iluminación a la noche. Muchas veces estos planteos relativizan su ubicación, su forma y posición (pasan a ser secundarias respecto a su capacidad simbólica).

El cartel sobre el objeto contenedor de actividad comercial, impone mayor tamaño a la construcción y cierto reconocimiento de identidad a escala local. Se colocan paralelos a la fachada de la construcción, se agregan marquesinas, etc.

Tipos de objetos 2:

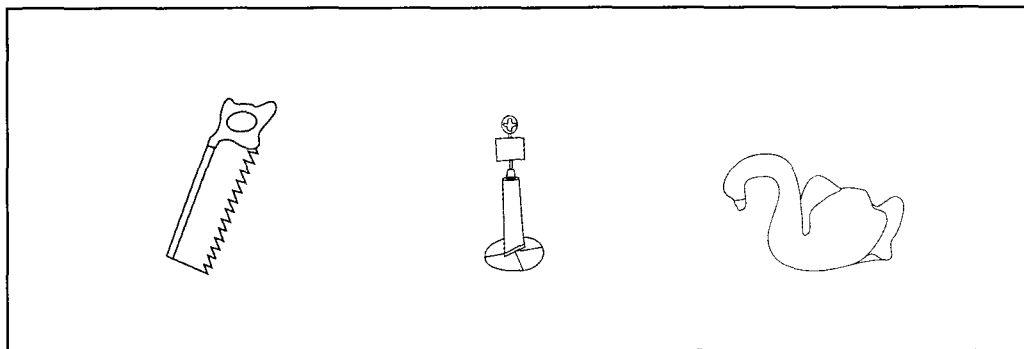


3. Objeto/símbolo, construcción de mensajes a través de signos reconocibles

El símbolo en el espacio oficia de muestrario representativo de la actividad comercial de Ciudad de la Costa (su función). El lenguaje popular es directo y sintético. Cuando no se representa con el objeto, se expone el mismo. En muchos casos casi alcanzando el borde de Giannattasio.

A modo de ejemplo citamos el cambio de programa en el local comercial "Abitare": de aserradero a casa de diseño (productos diseñados en madera). Esto supuso un cambio del objeto simbólico que los representaba: el serrucho que los representaba adquirió más diseño en detalles para convertirse a dos dimensiones.

Tipos de objetos 3:



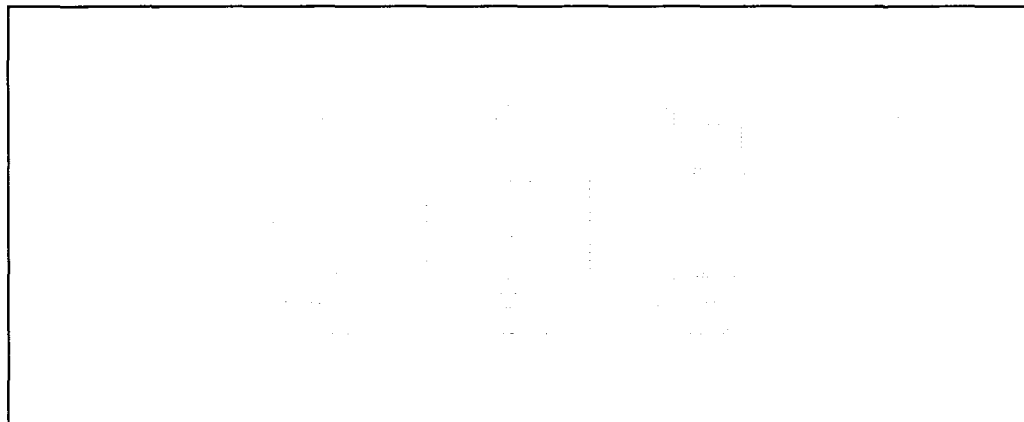
4. Objeto, efímero, liviano, móvil

Lo efímero por momentos en su condición de permanente.

La utilización del automóvil como medio de trasladar objetos para su exposición y venta.

El comercio alternativo montado y desmontado.

Tipos de objetos 4:



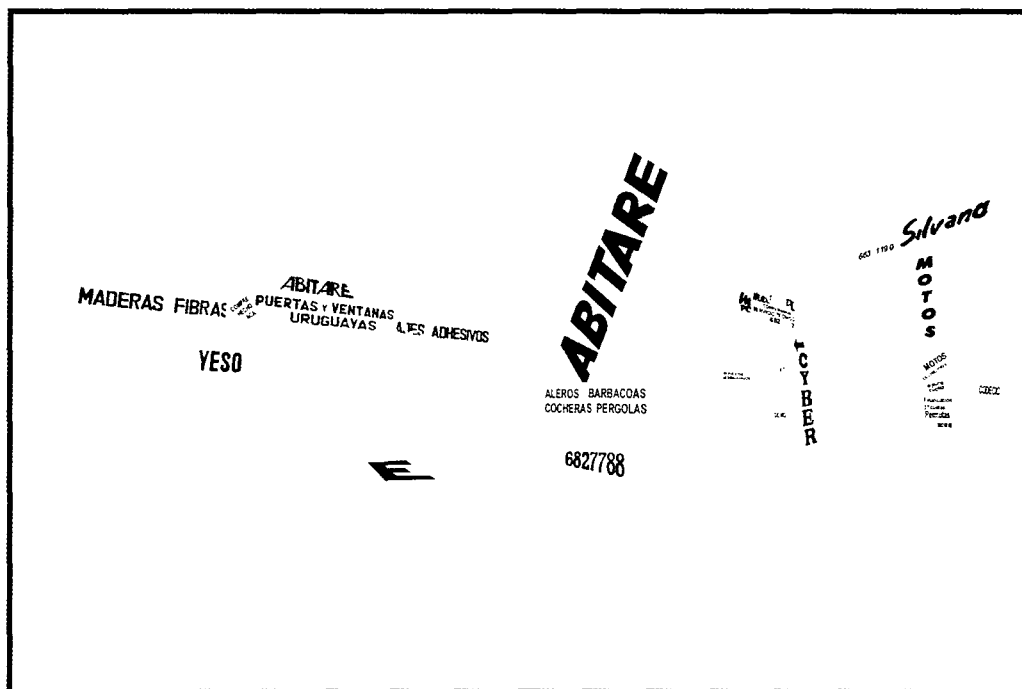
_ “Metodo Matt Siber”

La utilización de lo que denominamos “método Matt Siber” (aislar el texto de la imagen fotográfica) cumple con una doble premisa. Por un lado la de reconocer el rol del texto en el paisaje contemporáneo, y por otro el de caracterizar las formas, colores y la arquitectura en el espacio.

Observamos el texto de la actividad comercial del strip desde diferentes puntos de vista (frontal a Giannattasio, en perspectiva sobre las calles paralelas, vistas cercanas y alejadas). En algunas imágenes el “efecto silenciador” a propósito de la eliminación del texto, desorienta nuestra mirada y nuestra ubicación en el espacio. En otros casos el texto es anecdótico, siendo el significante visual el que caracteriza la propuesta comunicacional.

La función literaria del texto en la arquitectura es sumamente directa, funcional y multiescalar. El simbolismo propuesto por las grandes empresas (texto e imagen fundidos en la marca), contrasta con el pequeño cartel (pizarra negra) pintado a mano. Todo esto escrito, el texto anuncia básicamente los nombres de los comercios y a que sirven. Por momentos, encontramos literatura popular.

Referencia al trabajo de Matt Siber, "The Untitled Project", 2002.



_ “Representación del strip, lados: norte y sur”

Desagregación del paisaje en corte longitudinal procura facilitar la mejor comprensión de la composición del paisaje. Esta abstracción del mismo propone la desagregación/agregación de sus componentes en las tiras norte y sur de Giannattasio (impresión de 5.00x0.90 mts.). Las capas de información de arriba a abajo:

cartelería/

cartelería+arquitectura/

cartelería+arquitectura+arbusto+vegetal vertical/

cartelería+arquitectura+arbusto+vegetal vertical+textura verde+textura+pedregullo+textura dura.

_ Modo de guardar por la cámara fotográfica.

Mirada subjetiva a través de fotografías agrupadas en dos paneles de 1.50 x 0.90 mts. cada uno.

_ “Lo Audiovisual”

Serie videos:

Serie videos: “Long Island (s)trip”; “El gran puente”; “Observando 01”; “Niña”; “Niño cuida coche 01”; “Niño cuida coche 02”; “Vendedor en bicicleta”

La “serie videos” supone la presentación de la mirada subjetiva básicamente sobre 3 esquemas.

1_ Una mirada “aérea” sobre la acumulación de objetos en el territorio, que pretende observar el comportamiento de los objetos relacionados, repetidos en el paisaje y dispuestos para un propósito concreto.

2_ Referencia a un Strip norteamericano, viaje desde “Baldwing Station” hasta “Nueva York”, recorriendo en tren sobre la ruta que conecta linealmente una de las extensiones mas importantes del estado de Nueva York. El Strip se propone más denso, intercalando la industria, el comercio de escala media, las grandes infraestructuras comerciales, las concentraciones locales, etc.

3_ Mirada pausada sobre la relación entre el paisaje como escenario y algunos individuos que lo integran eventualmente.

Serie entrevistas:

Serie entrevistas a comerciantes del área de interfase entre Giannattasio y calle paralela:

“Bicicletas”; “Prendas (joven)”; “Prendas 01 (padre e hija)”; “Mercería ‘El trigal’”; “Flores de María”; “Huevos y limones”; “Juan, peses”; “Mac Adrián”; “Mercería 02”; “Prendas 02”; “Hombre y peses”; “Quiosco”.

Las entrevistas se plantearon como premisa conocer la actividad comercial alternativa (el comercio formal e informal). Aquella que utiliza lo que denominamos como: “espacio de la posibilidad” (cantero intermedio entre la Avenida Giannattasio y la calle paralela). Interesan dichas opiniones, ya que estas propuestas de ocupación y uso del territorio vienen variando su ubicación y programas en el tiempo. Las modificaciones en la actividad comercial convencional han modificado la utilización de este “espacio de la posibilidad”. Un ejemplo de esta modificación fue la otrora presencia de los Bancos, hoy prácticamente ausentes de la escena del comercio. Los responsables de este comercio alternativo que explota el espacio público y que siempre se hace visible enfrentando la actividad comercial convencional, continuamente referencian sus respuestas (sobre el lugar) a ciertos mojones simbólicos, cartelería, antiguos lugares representativos por su escala o significancia.

Bibliografía consultada y citada:

"Aprendiendo de Las Vegas", Robert Venturi / Steven Izevour / Denise Scott Brown GG_1978; "Posiciones en el mundo real", Martha Rosler, Museu d'Art Contemporani de Barcelona / Actar_1999; "Felix Gonzalez - Torres", Art Press_1991; "David Carson: 2nd sight", "El diseño gráfico después de The End of Print", Laurence King_1996; "El imperio de lo efímero", "La moda y su destino en las sociedades modernas", Anagrama_1990; "S, M, L, XL", OMA, Rem Koolhaas and Bruce Mau, Jennifer Sigler_1995; "FARMAX", "Excursions On Density". MVRDV, Editado por Winy Maas and Jacob van Rijs with Richard Koek, 010Publishers_1998; "Mutaciones", Rem Koolhaas, Harvard Project on the city / Stefano Boeri, Sanford Kwintr, Nadia Tazi Actar_2000; "Areas de impunidad", Abalos & Herreros, Actar_1997; "No Logo", "El poder de las marcas", Naomi Kleim, Paidós_2001, "Quaderns no. 228", "Lo publico de lo privado", Gloria Moure, Colegio de Arquitectos de Cataluña; "Quaderns no. 226"; "Quaderns no. 216", "Forma y Lugar"; "El diseño gráfico", "Desde los orígenes hasta nuestros días", Enric Satue, Alianza_1988; "El coqueteo aerodinámico rocanrol color caramelo de ron", Tom Wolfe, TusQuets_1972; "Good News", Jordi Bernardó, Actar_2000; "Exit 16" "Escribiendo imágenes".

5_Difusión y evolución del proyecto en relación con otras instituciones y cursos

El proyecto fue evolucionando a través de la presentación en sus diferentes estados (etapas), en cursos regulares y extraordinarios de la UDELAR.

A continuación enumeramos brevemente los cursos, objetivos y trabajos realizados en algunos casos:

5.1. "Una forma de Mirar el lugar". Taller Perdomo de la Facultad de Arquitectura, UDELAR.

Abril de 2005. Presentación a cargo de: Sebastián Alonso + Martín Craciun

Esta ponencia estuvo enmarcada en el curso de Ante-Proyecto IV, dirigido por Lucio de Souza. El mismo se planteó como premisa para el primer semestre trabajar en el área del viaducto de Paso Molino. En el comienzo del curso se instrumentó una suerte de taller que pretendió conocer el lugar a través de la imagen. Nuestra participación en conjunto con el equipo docente del curso instrumentó unos tópicos de trabajo que posibilitaran la tematización de la imagen del lugar. Para esto se subdividió en pequeños equipos de trabajo que respondieran a los siguientes tópicos:

1. un primer equipo que se ocupó de la visualidad de la pieza urbana: viaducto (parcial y total).
2. un segundo equipo encargado de trabajar las propuestas visuales sobre el viaducto. Estudiar la relación existente entre la cartelería que trasciende las azoteas con la masa construida. Como se relacionan las masas construidas en las azoteas, y su relación con las propuestas de comunicación visual.
3. un tercer equipo que estudió la comunicación a nivel de calle.
4. un cuarto equipo que trabajó en propuestas de "errabundeo" en el territorio a través de ciertas imágenes impresas.

5.2. "Mirar la imagen, pensar la imagen"

Invitado a presentar la investigación en el curso de educación permanente: Cultura

Visual: Educación y Construcción de Identidad, coordinado por Fernando Miranda. El curso se propuso como objetivo abordar el conocimiento de las manifestaciones artísticas de los jóvenes en relación a la construcción de la identidad cultural. Profundizar el conocimiento de las temáticas vinculadas a la discusión acerca de la educación artística y el desarrollo de la cultura visual. Abordó las temáticas principales vinculadas a la identidad cultural, la ciudad, el desarrollo de las manifestaciones artísticas y su relación con la cultura visual.

5.3. **“Alonso + Marroig, Arte e Investigación”**

En el marco del “Plenario Inter-Talleres, organizado por el Segundo Período de estudios del IENBA. 05 de Julio de 2005.

5.4. **“La influencia del arte marginal en el arte culto”**

Curso de educación permanente coordinado por ISAACK CHIQUIAR

Presentación a cargo de: Sebastián Alonso + Martín Craciun

5.5. **“La tradición artística en el Uruguay frente al siglo XXI-artistas emergentes”**

Curso de educación permanente coordinado por ISAACK CHIQUIAR

Presentación a cargo de: Sebastián Alonso + Martín Craciun

5.6. **“El territorio contemporáneo a través de la imagen”.**

Invitado a el primer FORO DEL TALLER FUNDAMENTAL CARLOS SEVESO, IENBA, UDELAR, 2005.

5.7. **“Presentación de trabajos: Sebastián Alonso”** en el Taller Danza, LIA público, 2006.

6_Prospectivas del proyecto

El trabajo de Investigación se propone continuar con uno de sus principales objetivos específicos planteados oportunamente. Nos referimos a la continua difusión del material final del trabajo en diferentes locaciones y en diferentes formatos.

Prensa: Brecha, por Pablo Thiago Rocca, 2 de setiembre de 2005; Revista Big Bang; La angostura (diario local de la Ciudad de la costa).

Web: www.alonso-craciun, www.bigbang.com.

7_Agradecimientos

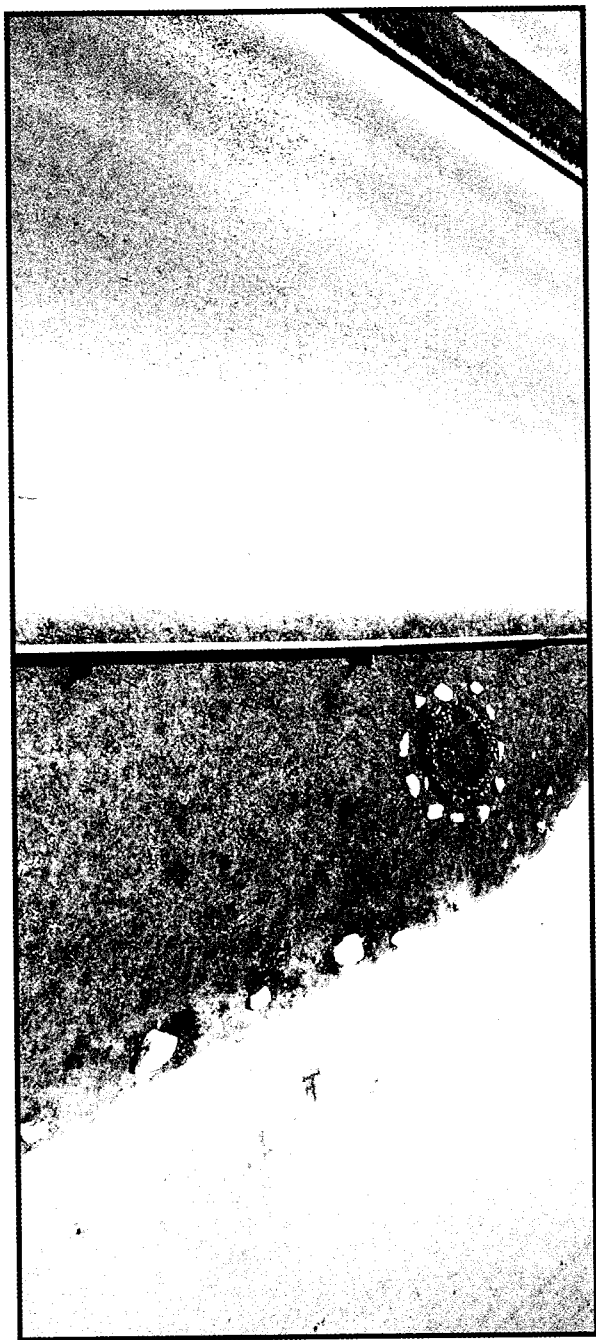
A Isaack Chiquiar a quien dediqué este proyecto.

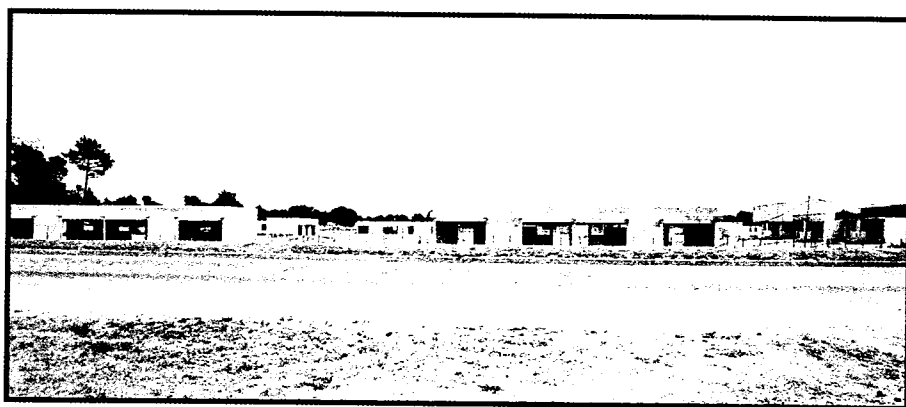
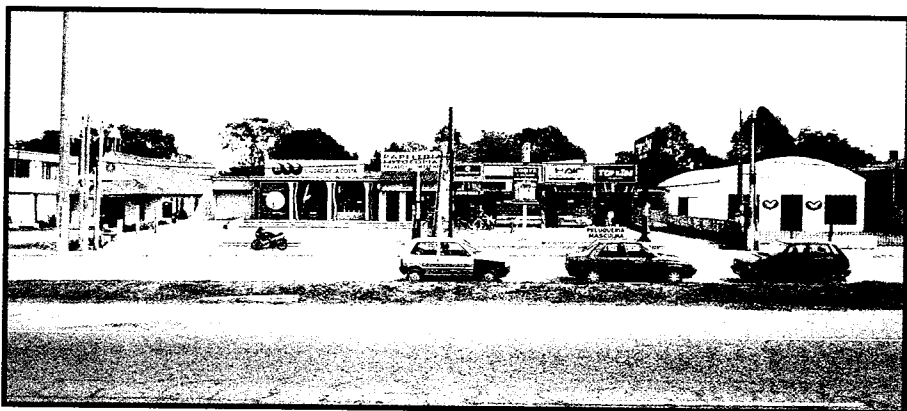
Especialmente a todos los habitantes de Ciudad de la Costa que deferentemente colaboraron desde diversos sitios.

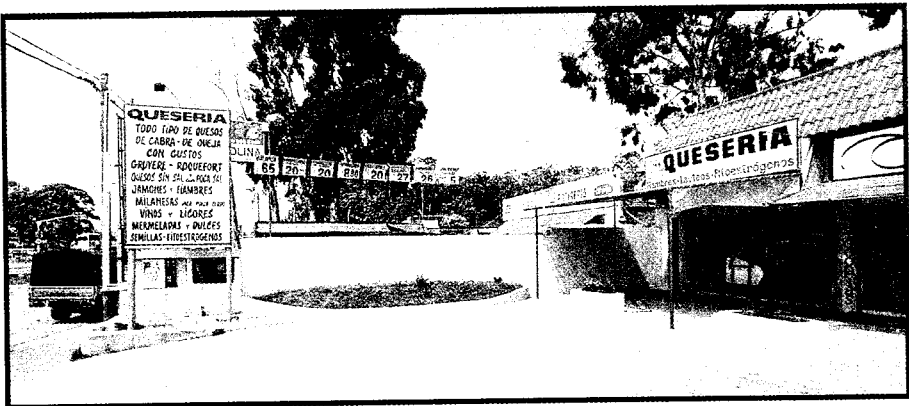
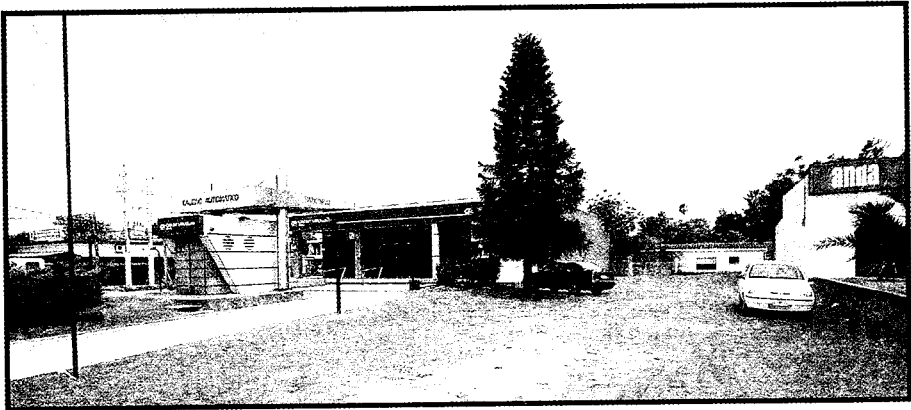
Sandra Marroig, Martín Craciun, Valeria Curbelo, Víctor Curbelo, Raquel Bessonart, Sergio Ferrando, Javier Alonso, Lucía Bogliaccini + Pablo Quintela, Pilar Insausti, Arq. Lucio de Souza, Martín Goncalves, Gonzalo Vicci, Fernando Miranda, Leonardo Rocco, Junta Local de San José de Carrasco, IMC, Arq. Mainardi, Arq. Ángela Perdomo, Arq. Edgardo Martínez, Julián Peña, morocho Martínez, Ximena Moraes, José Silva, La Angostura, Área de Foto/Cine/Video (IENBA), Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Facultad de Arquitectura.

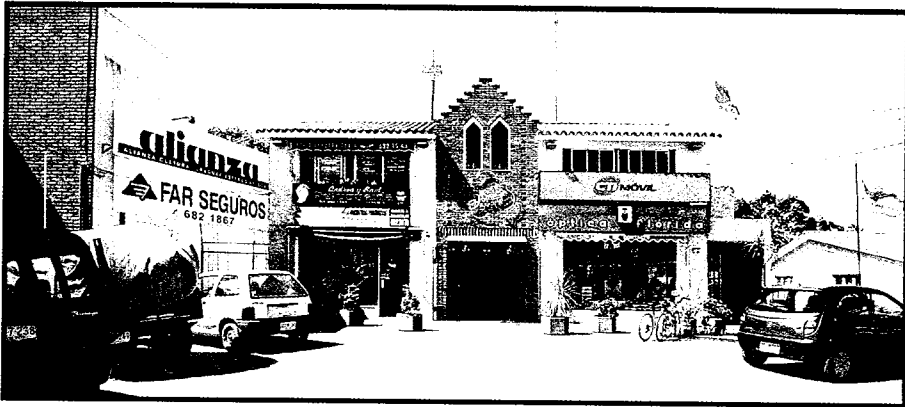
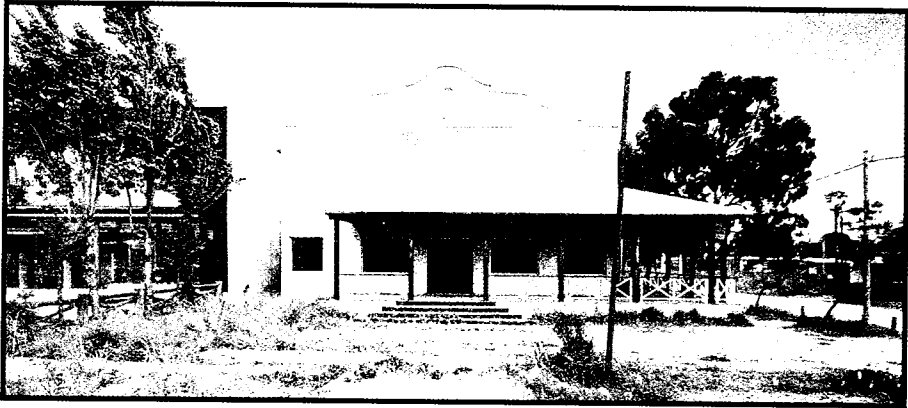


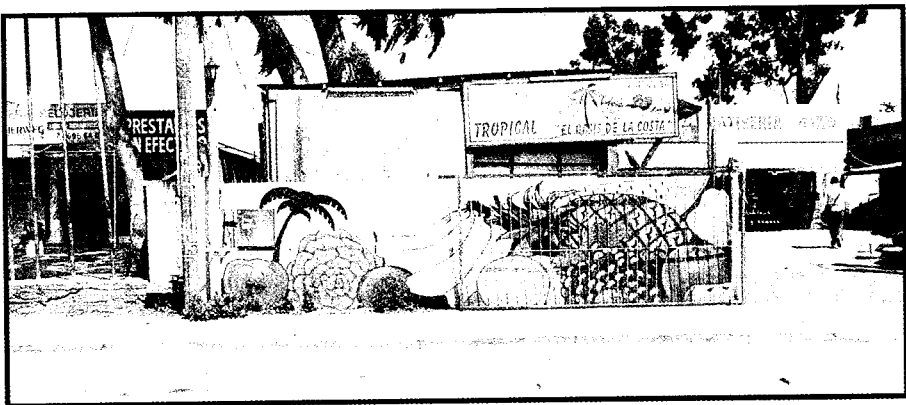
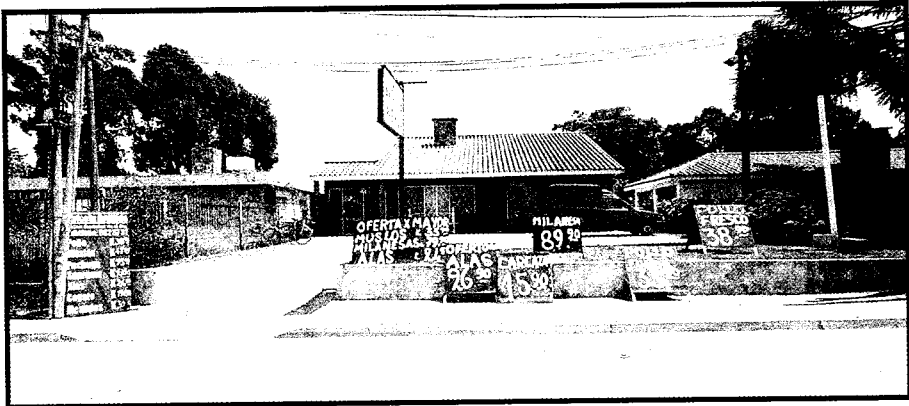
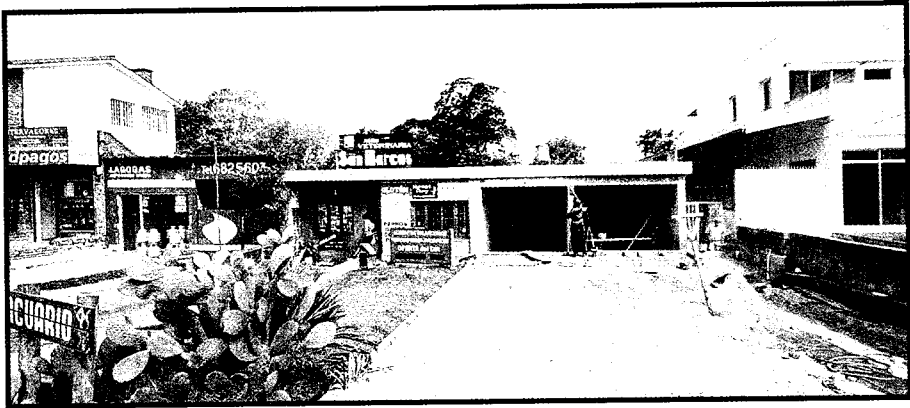
> a continuación una síntesis de lo visual...











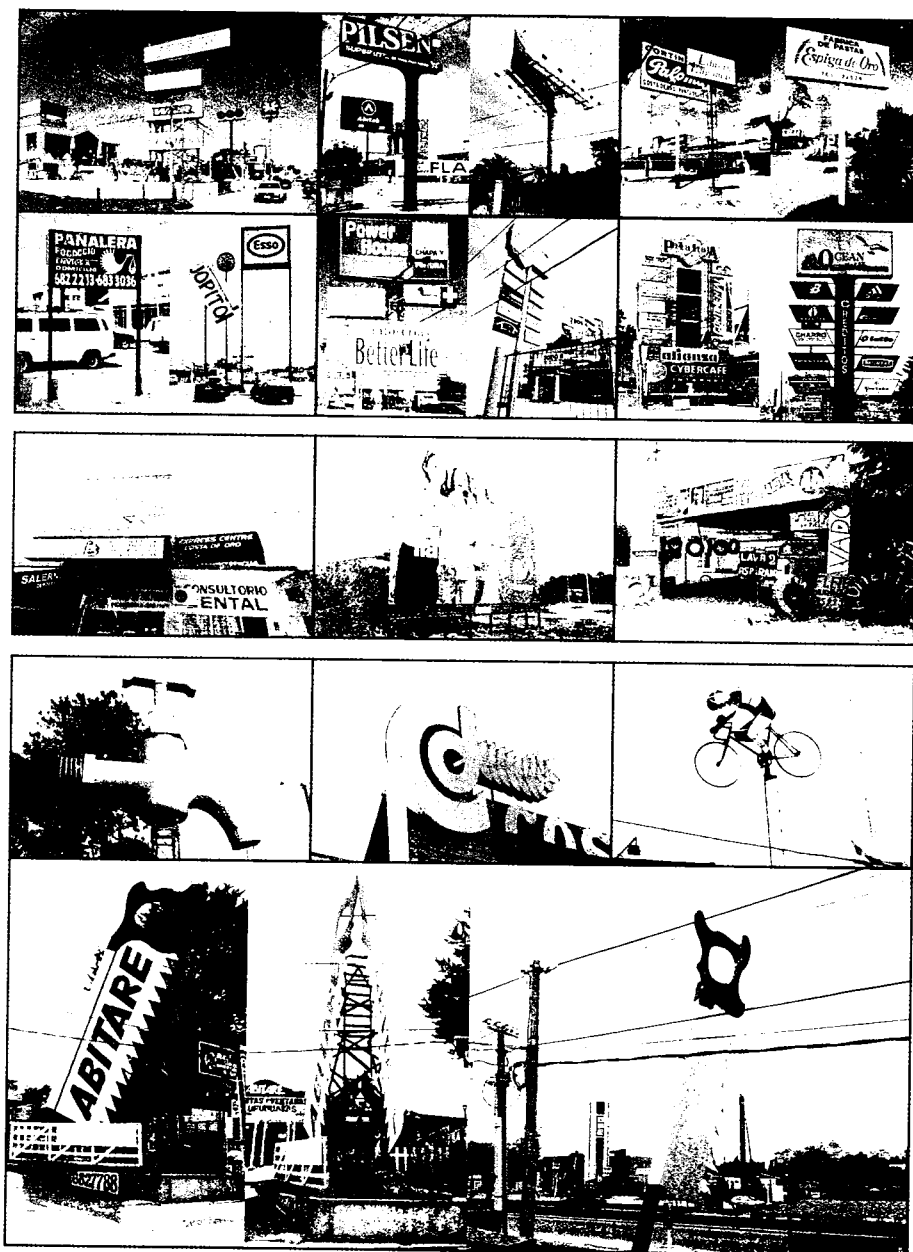


cuadros de "serie videos": "**Observando 01**". lado norte y sur visto desde pasaje aéreo sobre av. giannatassio_



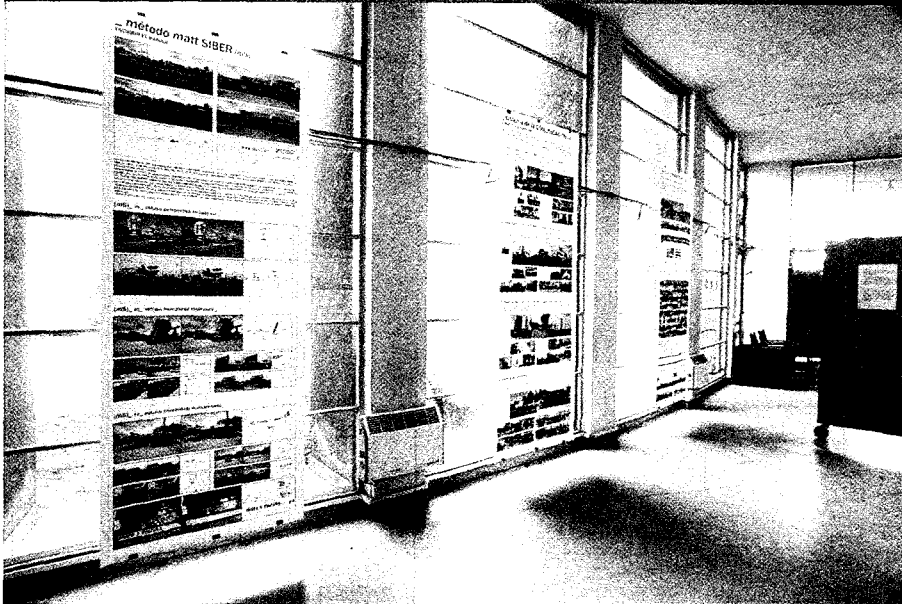
cuadros de videos:

1, 2 y 3: "serie entrevistas": "Merceria 02"; "Bicicletas"; "Merceria 'El triga'".
 4 y 5: "serie videos": "Niña"; "Niño cuida coche 01".



sistema de la comunicación. el objeto en el territorio:

1: objeto/objeto; 2: objeto/figura, figura/fondo, soporte pictórico, propuesta planar; 3: objeto/símbolo, construcción de mensajes a través de signos reconocibles



representación de la investigación: "the golden coast"

1: IENBA/ UDELAR

2: FARQ/ UDELAR

Algunas reflexiones sobre la construcción de representaciones de identidad de género en la educación artística.

Lic. Claudia Pérez

Profa. de Literatura de la Escuela Municipal de Arte Dramático

De un modo o de otro entraré en el jardín, y eso es lo que importa.¹

Introducción

Este artículo, basado en la participación en el Seminario mencionado, abordará algunas dificultades en la representación de género en la cultura visual, especialmente en las artes performáticas.

Si la reflexión sobre el condicionamiento invisibilizado del género permanece adherido a las prácticas educativas curriculares de la enseñanza media y universitaria, correspondería ahora realizar algunas puntualizaciones sobre las consecuencias de esta acción en la práctica artística, y especialmente en las manifestaciones de la corporalidad. “En particular, la ceguera en cuestiones de género que ha caracterizado al reproduc-tivismo clásico y sus continuadores, pero también a buena parte de los análisis socio-lógicos más generales sobre la relación entre educación y clase social, tiene su origen en la adopción tácita del supuesto ideológico del universal masculino”.² Esta adopción también se trasunta en la enseñanza artística, más “libre” quizás en las consideracio-nes sociales, pero aún no demasiado visibilizada en las cuestiones que hacen a los condicionamientos de construcción de género. La concepción del “genio masculino” aún ejerce su influencia, en una praxis donde tanto el “sentirse” como el “ser percibido” condicionan la valoración y posicionamiento de uno y otro género.

Es sabido que los estudios de género constituyen una herramienta analítica y transversalizadora de las disciplinas, y las artes que ostentan una materialidad visual presentan marcas evidentes de una cierta construcción. Esa construcción permea la noción de identidad, entendida como rasgos que caracterizan frente a los demás a un sujeto o a un grupo.

La teoría posmoderna ha impugnado la noción de sujeto cartesiano, que pasó a ser parte de las prácticas uniformizadoras y no diferenciadoras en la educación. El sujeto autocentrado, incondicionado, transparente, racional, dio paso a un sujeto descentra-do. Así instituciones como la Escuela Municipal de Arte Dramático, de larga trayectoria en la formación de artistas de la actuación y del diseño teatral, han evolucionado de estéticas uniformizadas a un “estallido” de poéticas. Y ese mismo estallido se visualiza en el sujeto, en el estudiante, también en la imposibilidad de homogeneizar un discurso docente. Las prácticas devienen ensayos de interacción no regimentados.

En la historia del siglo XX, tanto el psicoanálisis, la lingüista, la crítica posmoderna han ido minando la construcción de sujeto autoregulado, con el rechazo a los macrorrelatos, con el culto al fragmento y a la diferencia. Una noción derrideana de sujeto “textual”,

1_ Carroll, Lewis. Alicia en el país de las maravillas. Cap. 1. - <http://www.angelfire.com/ne/Bernardino2/alicia01.html>

2_ Marrero, Adriana. “Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas”. Ponencia realizada en VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Córdoba, Argentina, del 25 al 28 de octubre de 2006.

atravesado y construido a través de prácticas discursivas, carente de esencialidad, se ha instalado, una noción de sujeto como invención ficcional y narrativa.

En el plano de lo institucional, la desintegración de las formas de cohesión ha ido de la mano con el despliegue de la individualidad. Podríamos preguntarnos en qué medida la cuestión del sujeto como proyecto, no como sustancia, constituye una problemática para la educación, un desafío, cómo puede propiciarse la construcción de una subjetividad no fija, variable, provisional y no obstante que permita seguridades y logros. Asimismo, y creemos que este aspecto necesita subrayarse, la visibilización de una forma de acción que no admita como únicos los espacios que el sistema permite, y que habilite lo contrahegemónico, la disensión; habermasianamente, una necesidad de establecer constelaciones de relaciones sociales que se enfrenten a la dominación creando espacios. Romper el pensamiento identificador con el correlato ontológico fijo, formando constelaciones de prácticas liberadoras.³

Cabe preguntarse cómo opera la construcción de identidad no fija, basada en el pensamiento de la diferencia, desde la práctica docente. La necesaria revalorización de la alteridad, el respeto y la tolerancia no deberían reforzar el etnocentrismo tácitamente dominante, sino medir el peligro de la tolerancia comprendida como una subalternización desde lo hegemónico. La interculturalidad, entonces, como proceso de construcción identitaria, como reestructuración entre identidades y diferencias, permitiría con más equidad avanzar por el camino de la diversidad horizontalmente comprendida.

Estamos planteando un "malestar de la identidad",⁴ la multiplicación de modos de satisfacción, la competición psicológica del status, la cultura del consumo que cede lugar a lo efímero. El malestar de la identidad se manifiesta en la fragmentación de las redes protectoras, estado, familia, empleo, que ya no suturan. La acción de los medios introduce fuentes de conocimiento divergentes del aparato escolar e irrumpe en los sistemas de comunicación basados en la escucha direccional. El docente, como referente cultural, pierde su palabra de conocimiento privilegiado y se instala en una zona de paridad con muchas otras fuentes, pierde también el aura de autoridad que determinaba el plus de su rol. La puesta en cuestión institucional, de los docentes, hace que la escuela ya no sea el ámbito exclusivo de transmisión de conocimiento, y que permanezca en tensión entre la reproducción y la transformación. En el referido ámbito de formación teatral, la simultaneidad de actividades de los estudiantes, puestas en escena independientes, castings y avisos publicitarios por un lado, y la formación académica impartida por el otro, entran en un juego de tensiones y mensajes divergentes que es difícil controlar por la mera prohibición de participar en actividades fuera de la instituciones. Pero estas múltiples actividades formadoras y profesionales tienden a constituir un individuo atravesado por multiplicidad de mensajes artísticos y prácticas, pero tendientes a la eficiencia y rendimiento posicional en el campo teatral, entre la remuneración económica y la satisfacción artística.

Esta inseparabilidad de las transformaciones en los campos culturales y la institución escolar, aparato ideológico del estado, lleva a realizar alguna consideración acerca de las tensiones que lo habitan y definen. Para Bourdieu, (1996) el campo cultural es relativamente autónomo respecto al campo político y económico. Da lugar a una economía basada en la naturaleza misma de estos bienes simbólicos, con una doble

3_ Acanda, Jorge Luis. "La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación". <http://www.filosofia.cu/contemp/acanda009.htm>

4_ Chavez, Patricia. "Construcción de identidad cultural". <http://www.etica.org.ar/chavez.htm>

significación: simbólica y comercial. Mientras el arte exige su retribución monetaria en el plano ideológico, como pago al trabajador de la cultura, el sistema del arte elevado y desinteresado dio paso a la inclusión en las industrias culturales y al acceso mediático correspondiente. El proceso de especialización de los productos culturales los determina directamente al mercado o, en la estética de las obras puras, a la apropiación simbólica. Una subordinación total a la demanda por un lado, o la independencia por el otro, genera dos lógicas inversas: una antieconómica del arte puro, basada en el reconocimiento del valor del desinterés y rechazo a la economía, (que no obstante presenta sus contradicciones cuando quienes preconizan y enseñan esta devoción a la vez usufructúan de subvenciones o puestos oficiales de buena remuneración y acumulan capital económico además del simbólico), y una lógica económica de la industria literaria y artística. Como señala Bourdieu, la ciencia de la obras culturales supone tres operaciones: el análisis de la posición en el campo de poder, el análisis de la estructura interna del campo artístico y el análisis de la génesis de los hábitos de sus ocupantes. En este sentido ese conjunto de esquemas generativos que hace que los sujetos perciban el mundo y actúen en él, el *habitus*, sistema de disposiciones durable y transferibles, habilita a los estudiantes a percibir dentro de los parámetros que colocan la carrera hacia el éxito como máximo deseo y objetivo; en este punto la construcción de una identidad se perfila hacia el logro de un status determinado en el campo teatral, que muchas veces se materializa en estar o no en los medios.

Nuestra cultura, en esa multiplicación espectacular de hibridaciones del siglo XX, al decir de García Canclini, relativiza la noción de identidad pura, alertando sobre los procesos sociales en los se producen combinaciones de prácticas y estructuras que existían separadas anteriormente.

Parece entonces acertado desplazar el objeto de estudio de la identidad a la heterogeneidad e hibridación cultural, en un modelo de desterritorialización y reconversión de saberes. Así nuevamente encontramos la noción de interculturalidad, evitando la segregación y el etnocentrismo. En este sentido, y con este aporte, entre el rechazo y la aceptación a la hegemonía de los medios estaría la ironía transgresora como salida a la sumisión al mercado. Si el artista que proclama su alejamiento del mercado e igualmente quiere verse en tv está de ese modo refiriéndose a dos lógicas distintas que se entremezclan horizontalmente, si constata su imposibilidad de la autonomía absoluta, igualmente en la convivialidad teatral buscará como último reducto el acercamiento al público.⁵ Si aceptamos con Dubatti que esta convivialidad es inherente al hecho teatral, puede ser en ella donde el artista logre la satisfacción de la comunicación efectivizada, el reconocimiento que forma parte de su tarea, sin excesos de mediatización ni con la constante proyección de la cadena del éxito. Este acercamiento al público igualmente presenta sus dificultades en un momento donde el teatro no es un espectáculo de recepción masiva sino de públicos específicos y fragmentados.

Ya el auge del movimiento democratizador de los 60, con su ilusión de un arte volcado a lo popular, de teatro masivo, de abolición de la distancia entre artistas y espectadores, dio paso a la búsqueda de públicos específicos y a una neo-especialización. La finalidad didáctica de ese teatro dominante y realista cedió el lugar a modalidades remanentes o emergentes, Mirza (1996: 31-34) donde el psicologismo de los personajes, la estructura realista y comprensiva mutó hacia tendencias más fragmentarias y des-

5_ Dubatti, Jorge. "Teatralidad y cultura actual: la política del convivio teatral". http://dramateatro.fundacite.arg.gov.ve/ensayos/n12/dubatti_web.htm

preocupadas del público masivo. En las políticas culturales populistas, y en aquellos sectores de artistas, de procedencia artística elitista, que pugnan aún por comunicarse con el público en las calles, el esfuerzo por competir con la comunicación masiva y popularizar el arte propio de su clase genera acciones que pueden ser criticadas, ya que la excesiva contextualización perjudicaría la contemplación desinteresada de la obra de arte, reduciría la obra. Por otra parte, la visión populista, que lleva el arte a plazas y barrios, "lleva" la "cultura" hacia quien supuestamente no tiene acceso a ella, actitud que también nace de una subalternización de las formas populares artísticas. Dewey (1949)

El cuerpo, una construcción simbólica/discursiva.

Pero más allá de este panorama de irrupción del paradigma postmoderno, complejo e inabarcable en este trabajo, queremos ocuparnos de la construcción de los géneros en esta mutación social. Y el arte en su material se refiere a la representación, el cuerpo emergente y promovido por los discursos que lo definen y circunscriben. El cuerpo de un estudiante que es percibido por patrones de comprensión contruidos, por el prejuicio en su lado asegurador y también reductor.

Nos centraremos ahora en la producción de los cuerpos en la cultura visual, y en especial, en la enseñanza teatral. Los cuerpos como efecto de una "realidad" casi primera y visible, privilegio sensorial de la mirada. Una mirada que mediatiza en su aprehensión comprensiva esa supuesta realidad exterior, fenomenologiza las relaciones del afuera y del adentro. Hablamos de corpus como límite individual y contacto, inscriptos en una metafísica de la presencia frente a la ausencia. La presencia, la "materialidad", términos "soplados", al decir de Artaud, llegados a nuestro saber narrativo mediante un proceso de sedimentación, definidos por un "ideal regulatorio" que controla y a la vez violenta. Cuerpos no neutros, aunque bajo su ilusión de naturalidad, ya que el sexo "es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna", según Judith Butler. El efecto de esta dinámica de poder se reproduce en las prácticas educacionales. La perspectiva de abordaje corporal forma buena parte de la enseñanza teatral en sus variantes específicas disciplinarias, pero es constituyente en las prácticas escénicas. Fusión de tradiciones y renovaciones, concepciones escindidas o unificadas, uno o varios discursos que construyen un cuerpo, con demandas muchas veces diversas y contradictorias. Pero ¿qué cuerpo? O qué construcción discursiva sobre el cuerpo o discurso que los produzca?Cuál es el procedimiento por el cual se construye institucionalmente un perfil corporal?

Al hablar de cuerpo, de materialidad, nos referimos también a una inscripción cultural que construye ese cuerpo, cuerpo violentado. El lenguaje mediatiza el contacto con el objeto, esta nominación nos lleva a la histórica división ontológica entre sujeto y objeto.

Puede tomarse la violencia en su máximo sentido violatorio, marca, señal, imborrable, huellas de la violencia física y simbólica ejercida sobre los cuerpos. Pensamos en esos cuerpos violentados práctica y simbólicamente en la acción docente a través de nuestros filtros conceptuales. Estrategias formadoras muchas veces disciplinarias, homogeneizantes, entrecruzamiento de diferentes pedagogías. La violencia se refiere también a un poder social transmitido en los saberes y discursos que construye una

cierta noción del deber ser corporal en los ámbitos cotidiano y artístico. Puede percibirse también la “huella”, derrideanamente entendida como el resabio de lo que no se expresa, de lo excluido. La percepción de esa exclusión persiste en agresividad o desasosiego, en la preocupación por adscribirse a una normativa que, implícitamente, y en el plano de la historicidad, contempla la “variable dura” de género. Llegado este punto, podemos pensar si la formación teatral colabora en la desestructuración, la “deconstrucción” de una regulación disciplinaria de género que se establece en los cuerpos, o, por el contrario, si la subraya.

Merece aquí clarificar el poder de la deconstrucción, operativo derrideano, aplicable por extensión a saberes cristalizados, clausuras de sentido. Deconstrucción, posición filosófica, estrategia política, modo de lectura, amenaza al estatismo. Ante todo “invertir la jerarquía”, “poner en práctica una inversión de la oposición clásica y un corrimiento general del sistema” (Culler 79). Una operación en el borde del sistema para resquebrajarlo que no implica un planteamiento escéptico o nihilista, que utiliza el mismo concepto y estructura que deconstruye. Si bien podemos ver la causa y el efecto que produce ya tenemos experiencia para identificar lo que sucederá como posible: hay un conocimiento previo a la causa que nos guía a identificarla como tal, actuando como un condicionamiento operativo y perceptivo.

¿Podemos excluir el lenguaje que opera como mediador y constructor en nuestra relación con eso que llamamos corporalidad? Preferimos una concepción más dinámica y menos estática, usamos corpus para designar un conjunto de, usamos cuerpo para hablar de algo que en sí parece portador de una unidad mágica y armónica. No existiría un concepto de “natural” aplicado al cuerpo, ya que es resultado de procesos de aprendizaje y su propia “materialidad”, la percepción de ella, está condicionada por los discursos que lo permean. Un “microcosmos de la sociedad” (Rostagnol 83), ordena nuestra percepción del mundo, mantiene el estado de las cosas. Siguiendo a Rostagnol, una determinada concepción de persona, de sujeto y de cuerpo instrumental que radica en el cuerpo moderno. Tener un cuerpo, poseerlo. Un ego controlador que maneja y administra ese objeto, heredero del pensamiento cartesiano, escindido de la mente y aislable.

Desliguemos el estatuto ontológico y llamémosle corporalidad, o mejor, “materialidad” con Butler, refiriendo así una cualidad más que un objeto, nombrado: “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”(Wittgenstein 143).

Ciertos movimientos del pensamiento simbólico dibujan y catalogan los cuerpos de acuerdo a sus cánones de distinción y jerarquía. El movimiento hacia lo alto simbolizado en lo masculino, una serie de oposiciones binarias creadas (Bourdieu 1998), consagrando jerárquicamente un orden establecido, “orden de las cosas”. Así los objetos y los espacios se presentan sexuados, los discursos, la lengua, las acciones, las profesiones. Siguiendo a Bourdieu, “la fuerza del orden masculino se ve en el hecho de que no precisa justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no tiene necesidad de enunciarse en los discursos que tienden a legitimarla” (Bourdieu 15). El mundo social, su maquinaria simbólica, construye el cuerpo como realidad sexuada, estableciéndose una relación circular entre lo biológicamente “dado” y la diferencia social, que determina la percepción. Las relaciones de dominación se constituyen bajo la forma de divisiones objetivas y esquemas cognitivos que organizan la percepción de esas divisiones objetivas. El conocimiento era entonces reconocimiento, la definición de órganos sexuales producto de construcción operada. La prevalencia de lo masculino

no y sus tareas, inclusive aquellas típicamente femeninas, que se jerarquizan a manos del hombre (peluquera-coiffeur, cocinera-chef), la carga social que tiene el ámbito de la danza y el teatro desde el punto de vista del género para niñas y niños. El cuerpo deviene el "lugar de la diferencia sexual" (Bourdieu 23), con su parte jerarquizada anterior y su parte devaluada posterior, simbólicas, masculina y femenina, relación de dominación dibujada en la misma representación de la sexualidad.

Cuerpo y género.

Nos parece importante retomar la cuestión de sexo-género y algunos pensamientos que abordan la problemática de la anterioridad de los dos términos. Partimos de la base de que esa distinción fue sistematizada y difundida por Ann Oakley en 1972 (Muñoz 68) y cuatro años antes por Robert Stoller (*Sex & Gender*, 1968) y desde allí ha sido debatida pero aceptada como base teórica para estudios feministas y *queer*. Distinción útil y operativa para abordar el peso de la construcción cultural, pero limitadora en cuanto a admitir la existencia de una base biológica, "natural", y sobre, una construcción cultural. Los estudios posteriores señalaron la indivisión de tales términos. Una interacción de lo físico y lo cultural sería de tal magnitud que establecer esa diferencia delimitante parece una violencia conceptual. Tanto en el deporte como en las actividades teatrales históricamente la concepción del cuerpo recibe y emana en una cierta territorialización. Así "la atribución de sexo a un recién nacido es una decisión política que marcará todos los aspectos de la vida futura del individuo." (Muñoz 69). Cuáles entonces son los conceptos *a priori* que traen los estudiantes sobre la llamada construcción de género en su formación y cómo la institución reproduce criterios insertos de modo tan potente en nuestra cultura? Parece imposible estar ajeno al mundo mediático, y a la aún presencia de la mujer cosificada, de la travesti ridiculizada. Deriva de esos criterios que pertenecen al lugar común una serie de juicios particulares deductivos, que visualizan "la idea de género como ordenador social y de cuerpo como construcción cultural" (Rostagnol 78). Poder discursivo que construye la idea de cuerpos. La noción de género en este punto sirvió en determinado momento para diferenciar lo cultural de lo biológico, pero hoy quizás refuerce la serie binaria, categoría de los opuestos, internalizada por los individuos a través del sentido común, del pensamiento estructuralista de la oposición naturaleza-cultura. La noción de habitus: "sistema de disposiciones durables y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente reguladas y regulares sin que sean el producto de obediencia a reglas, objetivamente adaptadas a sus metas" (Rostagnol 87). Esta incorporación a través del habitus de "categorías de percepción, pensamiento y acción", adquirida mediante procesos simbólicos, otorgando sentidos y significados a los elementos materiales.

Concepto de "materialidad".

Nuevas lecturas y escrituras sobre el cuerpo, nueva poiesis corporal de las postmodernidades. "El constructo cuerpo es puesto en escena en esos intentos en los que se

yuxtaponen (...) diferentes área expresivas",⁶ performance, intervenciones corporales, body art, como preferenciales prácticas contemporáneas. El cuerpo exhibe su artificio- sidad constructiva. También el rol de género. En ese punto el pensamiento de Judith Butler desafía la ontología occidental: "no hay ni siquiera naturaleza salvo como ficción metafísica: tanto la noción de naturaleza como la ontología son productos (resultados) de tensiones de poder. En consecuencia no hay materia, ni cuerpo, ni sexo naturales, sólo efectos normativos/prescriptivos (no descriptivos) del poder." (Femenías 57).

Butler jugó con el doble significado de *matter* como materia y como importancia, "medio o instrumento en el que se inscriben los significados culturales" (Femenías 58), poniendo en evidencia un pensamiento hegemónico que dicta cómo deben ser los cuerpos, cómo un supuesto yo se adapta a una normativa para ajustar su cuerpo a una imagen mítica de cuerpo ideal, nunca alcanzado por otra parte. La inteligibilidad cultural es dada a través del lenguaje y no sólo "otorgada a", inscrita en una superficie ya dada, sino que construye el cuerpo, su materialidad, recibe la prescripción de los modos de disciplinar el deseo. La ruptura de la discursiva binaria trae aparejada una proliferación de las categorías que confirman el sexo, produciendo una expansión paródica de los mismos; esa proliferación nos interesa, en tanto aparece espectacularmente en la sociedad y se adelanta a los cánones perceptivos.

A juicio de Femenías, Butler "al rechazar el dimorfismo natural reificado y al aceptar la inscripción narrativa de los sujetos, ha desarticulado, por un lado, la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo en tanto deseo de reconocimiento en términos de Uno-otro"(Femenías 75-76), permitiendo nuevas alternativas que no tengan la dominación como parámetro. Esta idea también surge en el pensamiento derrideano a partir de la acción de la repetición, que lejos de fijar, permite escapar cada vez una diferencia.

En la dinámica de lo Uno y lo otro, los cuerpos "abyectos", separados de, arrojados de, todos los que no participan de esa imitación idealizada que propone el discurso hegemónico, surgen a partir un pensamiento de la exclusión. Qué es lo excluido y cómo retorna igualmente?

Nos referimos a los cuerpos materiales sin olvidar que de antemano son cuerpos sexuados. Una materialidad "permeada" por los discursos históricos, construida y conocida a través del lenguaje, acto que no significa negar esa materialidad, tampoco entenderlo como una superficie pasiva sobre la que se inscriben significados, tampoco conceder a una voluntad interpretativa ese mismo significado. Se produce un efecto de ilusión mediante el cual creemos percibirlo como una entidad material referencial extra-lingüística: primero está y luego se lo conoce y describe. Pero simbólicamente ya poseemos el aparato decodificador de normas internalizadas para percibirlo de acuerdo a un patrón, normas que hemos internalizado mediante actos reiterados, citacionales. Pero esa construcción no puede concebirse como un acto voluntarista que supone un sujeto que la realiza. Ese yo se construye desde el comienzo asujetao al género, es a través de la matriz, o mejor patrón, de género al que se adscribe, patrón que hace "posible toda disposición previa" (Butler 25), es anterior a lo humano, interpelador desde el origen: "hace pasar a un niño o niña de la categoría de "el bebé" a la de "niño" o "niña" y la niña se feminiza mediante esa dominación que la introduce en el terreno del lenguaje y el parentesco a través de la interpelación de género"(Butler 25-26).

Butler propone redefinir la "materia", no entendiéndola como sitio o superficie, si no como un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para produ-

6_ Nigro, Mariella. "Cadáveres Exquisitos (Los discursos informático y tecnológico)".

cir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia" (Butler 28).

La noción de cita parece oportuna y productiva en su desarrollo, que debe al pensamiento derrideano. La reiteración no es idéntica. La repetición de lo imposible, lo no presente, lo que está en perpetua ausencia, la parodización del travestismo de un femenino imposible, amenaza y pone frente a sí la terrible desconstitución del sujeto. "Admitir" el carácter innegable del 'sexo' o su 'materialidad' siempre es admitir cierta versión del 'sexo', cierta formación de 'materialidad'". (Butler 31). Derrida, con su noción de *différance* como diferencia y aplazamiento, opone el deseo ontológico de fijación, identidad fija, fantasía de dominio, a una noción de temporalidad permanentemente en fuga, un entre que es a la vez fuera de. El pasado incluye lo negado, lo excluido, lo forcluído en la constitución arbitraria de sujeto, el ser mediante la apelación a.

En la variante de la reiteración debe estar la fuga que determine un contrapoder, una posibilidad contrahegemónica. La repetición opera desfijando. Y la construcción opera excluyendo. Mecanismos y dispositivos de operación que determinan efectos y formas de proceder. La abyección, entonces, fuera del orden del falo, estaría en "complejos entrecruzamientos de identificaciones y deseos" (Femenías 78). El deseo constituye esa resistencia a la fijación, siempre en movimiento.

El mecanismo de la repetición y la cita a esquemas reguladores, que Butler comprende inculcados por distintos saberes, como el psicoanálisis, la medicina, la religión, cuestiona la ley simbólica como operación impura. El supuesto de que la ley simbólica del sexo goza de una ontología separable anterior y autónoma a su asunción queda impugnado por la noción de que la cita de la ley es el mecanismo mismo de su producción y articulación" (Butler 37). Lo abyecto perturbador retorna entonces. Una vida en "presentación de sí" de esos cuerpos que funcionan fuera de la economía especular.

La materialidad va entonces unida a la significación. Butler trabaja una idea de Foucault sobre la relación del alma con el cuerpo en el pensamiento occidental desde Aristóteles. Varios conceptos entran en relación: alma, cuerpo, materia, forma. Forma dando límite, fronterizando la materia. Otros pares se agregan tales como substancia y esencia. Esta línea de pensamiento lleva a pensar en un poder, el poder, como determinante en la construcción de los cuerpos, el "alma" se transforma conceptualmente en un lugar normativo y normalizador, imaginario, "cárcel del cuerpo". (Butler 63). El cuerpo conceptualiza coextensivamente la materialidad y la investidura de la materialidad.

Otros pensamientos, como el de Luce Irigaray, proponen demostrar que las oposiciones binarias: forma /materia, masculino/femenino, son operaciones excluyentes de lo diferente, en relación con el pensamiento de la diferencia derrideano. El texto del Timeo de Platón establece un concepto trabajado por varias teóricas y teóricos como Julia Kristeva, la propia Irigaray y Derrida, en un debate sobre la concepción de lo femenino como lo opuesto o lo diferente. La idea de $\chi\omega\rho\alpha$, naturaleza generadora, la que contiene o dónde tiene el lugar el proceso de generación y la cosa generada, ha permitido lecturas identificadoras con las figuras de padre, madre, hijo. La nodriza, el receptáculo (40b), que recibe la entrada de la forma, la $\mu\omicron\rho\phi\eta$. Pero la $\chi\omega\rho\alpha$ no tiene una conformación definida y sin embargo recibe todos los cuerpos. Nunca puede reducirse a ninguna de las figuras que ocasiona. De allí su carácter exiliar, vislumbrado por Irigaray, "no es ni esto ni aquello", cuerpos del exilio. Derrida lo concibe como un tercer neutro, mientras Julia Kristeva lo asocia platónicamente a lo femenino, a una

fuerza deconstructora y alteradora del orden, la noción de semiótica como aquello que precede a la ley simbólica, asociado con el cuerpo materno. "Este receptáculo/nodriz no es una metáfora basada en la semejanza con una forma humana, sino que es una desfiguración que emerge de las fronteras de lo humano, como su condición misma (...) no puede adquirir una μορφή y, en ese sentido, no puede ser un cuerpo"(Butler 75). Diferencias teóricas en la concepción de este espacio, que marcan la imposibilidad de tematizar lo femenino, ya como excluido, ya como exiliar.

Importa esta concepción de imposibilidad de desligar el corte de género como inscripción performativa de la materialidad: "invocar una historia sedimentada de jerarquía sexual y de supresiones sexuales" (Butler 87). Considerar a la materia un signo que "representa el drama incompleto de la diferencia sexual" (87), que condena de lo femenino a una materialidad sin forma, que sin embargo siempre asocia a lo femenino con la materia, con la corporalidad, que asocia a lo masculino un cuerpo descorporeizado no obstante, metonímicamente racional.

Este concepto de χωρὰ como mezcla, contradicción y movimiento, no unificado, constituye el espacio de la creatividad, el ser en proceso. (Kristeva). Una voz rítmica prelingüística, como lengua poética de negación de estructura sintáctica. La gestualidad pre-verbal como salida del lugar del lenguaje, volviendo al espacio de lo reprimido, excluido, las cargas energéticas no organizadas ni fijadas en un signo que a la vez es ausencia y presencia, las bases pulsionales del gesto. Lo excluido es el placer subyacente a la función semiótica, pre-simbólica, una descarga gozosa.

Finalmente, atendemos al planteo de la dificultad pedagógica a la hora de establecer cuerpos "abyectos" no hegemónicos, a la hora no ya de manejar mixturas de género sino complejidades aún mayores. Donde, como ya hemos visto, la propia noción de sexo biológico es puesta en discusión, y el sexo siempre ha sido el género. Siguiendo la clasificación de Kernberg (Peluso 143-145) y los factores para entender la experiencia sexual: sexo anatómico; identidad de género, es decir, la sensación que siente el individuo de ser; identidad de rol de género, identificación con ciertas conductas típicas de un sexo en una sociedad determinada; elección de objeto de deseo, intensidad del deseo sexual, las categorías proliferan en combinaciones que proponen identidades más complejas. Tal vez la formación docente no posee, en este estallido de sexualidades, la capacidad receptiva para contenerlas ni comprenderlas. Tal vez el pensamiento de la diferencia hacia lo femenino está más asimilado en nuestras prácticas, pero la diversidad? Siempre colocado dentro de la normatividad imaginaria, un docente puede estar desposeído de elementos para manejar la codificación sobre quien muestra su ostentosa performance. Así es como instituciones como la EMAD han logrado difícilmente, y no completamente, la aceptación de diversidades transgéneros en su composición estudiantil.

Esta categoría provisional y móvil requiere ciertas precisiones. El movimiento cultural transgénero se independiza con ese nombre de las patologizaciones implícitas en terminologías como travesti o transexual.

Originalmente transgénero fue acuñada para referirse a aquellos transexuales en pleno proceso de cambio, abarca a quienes no han modificado sus órganos sexuales pélvicos externos y viven una vida social sin que la operación sea necesaria, trascendiendo la normativa sexual.

La identidad deviene entonces un asunto de flexibilidad, interceptada por otras categorías, ya que al modificarse empleando elementos socio culturalmente aceptados "como del otro sexo", subvierte las percepciones que los otros tienen acerca sobre el género inflexible, el transgénero perturba poderosamente el orden.

Entre otras cosas, el transgénero, incluyendo a la travesti y transexual no implica necesariamente una elección de objeto de deseo. El esquema bipolar se quiebra frente a una figura difícil de asimilar a categorías y presuposiciones transitadas, cargadas de un sentido heterocéntricamente sexuado.

En conclusión, hemos intentado reflexionar sobre algunas cuestiones en torno a la concepción de los cuerpos en la enseñanza artística, de los cuerpos "abyectos" que han ido derribando patrones de "normalidad", en el pensamiento excluyente de una diversidad que atañe a todas las producciones corporales que no se rigen por un mismo patrón de entrenamiento estandarizado. Esta percepción atiende a una cierta construcción de la cultura visual y a la revisión de los factores de creación identitaria que promueven identificaciones y proyecciones.

Bibliografía

- Acanda, Jorge Luis. "La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación". <http://www.filosofia.cu/contemp/acanda009.htm>
- Bourdieu, Pierre. Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario. Trad .
- Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.1997. (ed. orig. 1992).
La domination masculine. Paris: Seuil ,1998.
- Butler, Judith. El género en disputa. Trad. Mónica Mansour y Laura Manríquez.
México:Paidós.2001. (ed. orig. 1990/1999).
- Cuerpos que importan. Trad. Alcira Bixio. Bs. As.: Paidós. 2002. (ed. orig. 1993).
- García Canclini, Néstor. Culturas híbridas. Bs.As.: Paidós; 2001.
- Carroll, Lewis. Alicia en el país de las maravillas. Cap. 1.
<http://www.angelfire.com/ne/Bernardino2/alicia01.html>
- Chavez, Patricia. "Construcción de identidad cultural".
<http://www.etica.org.ar/chavez.htm>
- Culler, Jonathan. Sobre la deconstrucción. Madrid: Cátedra,1998. (ed. orig. 1982).
- Derrida, Jacques. La escritura y la diferencia. Trad. Patricio Peñalver.
Barcelona: Anthropos, 1989. (ed. orig. 1987).
La deconstrucción en la fronteras de la filosofía. Trad. Patricio Peñalver.
Barcelona: Paidós, 1989. (ed. orig. 1987).
- Dewey, John. El arte como experiencia. México: FCE, 1949.
- Dubatti, Jorge. "Teatralidad y cultura actual: la política del convivio teatral".
http://dramateatro.fundacite.org.gov.ve/ensayos/n12/dubatti_web.htm
- Femenías, María Luisa. Sobre sujeto y género.Bs. As.: Catálogos, 2000.
- Judith Butler. Introducción a su lectura. Bs. As.: Catálogos. 2003.
- Kristeva, Julia. Σεμειωτική , Recherches pour une sémanalyse. Paris :Points. 1969.
Polylogue. Paris: Seuil,1977.
- Marrero, Adriana. "Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas". Ponencia realizada en VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Córdoba, Argentina, del 25 al 28 de octubre de 2006.
- Mirza, Roger (comp..). Situación del teatro uruguayo contemporáneo.
Montevideo: Banda Oriental, 1996
- Muñoz, Carlos. "Sociología: adiós al sexo y al género" en Género y sexualidad en el Uruguay. Montevideo: Trilce, 2001.
- Peluso, Leonardo. "La pareja gay: consideraciones sobre género desde la terapia sistémica" en Género y sexualidad en el Uruguay. Montevideo: Trilce, 2001.
- Rostagnol, Susana. "Cuerpo y género. El género en la construcción del cuerpo sexuado" en Género y sexualidad en el Uruguay. Montevideo: Trilce, 2001.
- Stone, Sandy. "El imperio contraataca. Un manifiesto posttranssexual"
<http://www.sindominio.net/karakola/manifiestoposttranssexual.htm>
- Wittgenstein, Ludwig. Tractatus Logico-Philosophicus. Trad. Jacobo Muñoz e Isidoro Rega. Barcelona: Altaya,1997.

La metáfora del virus

(La didáctica del arte dramático y el artista pedagogo)

Georges Laferrière Ph.D.

Profesor

École supérieure de théâtre - Faculté des arts

Université du québec à Montréal

La investigación de la calidad se ha convertido en una especie de corriente de fondo que atraviesa el conjunto de la vida en sociedad. La educación no escapa a este movimiento, no más, por otra parte, que la profesión de enseñante en sí misma a la cual se le imputa una parte importante de la calidad de los resultados educativos.

El virus artístico pedagógico.

Por eso, hay que ser consciente que podemos ser transmisor de virus. Cuando hablo del virus del artista pedagogo, lo hago con respecto a la informática: cuando un virus entra en el ordenador puede cambiar totalmente el disco duro de las personas. El disco duro sería la manera de pensar, de comportarse, de organizar las cosas. Porque cuando entra un virus es algo desconocido por el aparato y este no sabe cómo reaccionar en contra, genera más virus. El arte puede y debe ser un virus para contagiar de una manera positiva las personas y así cambiar su forma de ser y mejorar su actitud humana en la sociedad.

Una educación de calidad responde a las exigencias de accesibilidad y de éxito educativo. Persigue el desarrollo integral del alumnado, a través de un curriculum equilibrado y amplio, centrado en la adquisición de aprendizajes fundamentales y transferibles, que ligue la educación científica, tecnológica y artística a una mejor formación social, cívica y política. Una educación de calidad se adapta a la diversidad de personas y de grupos para conducir a cada alumno a actualizar su potencial.

Por otra parte, hay que reconocer que los debates relativos a la calidad de la educación no han tenido siempre en cuenta la complejidad del fenómeno. Sea lo que sea, está claro que el interés incrementado por los resultados educativos - y así pues por las expectativas y las satisfacciones de los sectores concernientes- ha puesto en alerta al personal enseñante.

Es importante recordar "la calidad del cuerpo enseñante es una condición necesaria y primordial de la calidad de la educación, sin ser ésta por tanto una condición suficiente" (OCDE, 1990). No es suficiente en efecto pues la calidad de los resultados es el fruto de una alquimia que se efectúa entre los objetivos, el curriculum, los programas, la organización escolar, la evaluación institucional, los recursos financieros, la dinámica del establecimiento y la práctica del enseñante.

En el transcurso de los últimos años, en todas las grandes relaciones nacionales e internacionales sobre la educación, el personal enseñante está identificado como el actor principal con el cual se cuenta para mejorar la educación. En el documento La Qualité

de l'éducation un enjeu (CSE, 1987: 29), se hacía del conjunto de competencias de los agentes educativos, el primer potencial sobre el cual se puede apostar para ganar la batalla de la calidad. Los ministros de Educación de los países de la OCDE, declaraban en 1984 que "la eficacia de la escolaridad a todos los niveles depende ... de un cuerpo de enseñantes altamente cualificado y fuertemente motivado y que, en consecuencia, las condiciones de empleo y de trabajo y la formación de los enseñantes deben ser examinadas de nuevo" (OCDE, 1985: 78). La mayor parte de los documentos americanos van en la misma línea (NCEE, 1986, y CFAT, 1988). En este sentido, numerosos programas han sido puestos en marcha para acrecentar la eficacia y la excelencia del cuerpo enseñante.

La profesión de enseñante constituye un elemento importante en la calidad de la formación. Esta lo es especialmente (es su espacio privilegiado específico), gracias a esta profunda relación humana, única e indispensable, que pone en contacto al maestro, al alumno y al saber (CSE, 1991). En suma, debemos reconocer el papel central del personal enseñante en la calidad de la educación... como transmisor de virus!

Una práctica reflexiva.

El acto de enseñar no puede estar reducido, bajo pena de perder su identidad profesional, a la pura ejecución mecánica de una tarea. Al contrario, se presenta como una práctica reflexiva (Maheu y Robitaille, 1990). Distinguimos en él tres aspectos principales.

El primer aspecto reside en el hecho de que el acto de enseñar requiere que el enseñante se adapta a la situación. En arte dramático, hago a menudo el paralelo entre la improvisación pedagógica y la improvisación teatral (Laferrière, 1993). El acto de enseñar exige una reflexión en la acción que desemboca en una cierta creatividad. Las situaciones de aprendizaje son únicas e inciertas, es decir portadoras de conflictos de valores, porque colocan en interacción a un maestro y a unos alumnos en la búsqueda del saber. En este sentido, enseñar es un arte y toda situación de aprendizaje es una interacción que requiere que el enseñante medite su acción, el ajuste, la recree o la reestructure en el mismo momento en que se efectúa. El acto de enseñar no es sólo pues una acción, es también un pensamiento.

El segundo aspecto hace referencia al hecho de que la práctica enseñante debe ser al mismo tiempo una especie de investigación. El acto reflexivo exige, en efecto, una reflexión en la acción; pero requiere igualmente una reflexión sobre la acción. Une el arte de la práctica al arte de la investigación. Aquí también, el pensamiento se refleja en la acción y la acción en el pensamiento. En el acto reflexivo se aprende a partir de lo que se hace; se rechaza separar la acción de la investigación. El profesor reflexivo es al mismo tiempo un investigador. Integra su reflexión y su práctica; explicita la teoría de su práctica; articula su práctica sobre el pensamiento que la fundamenta. Aquí todavía existe una interacción en el interior mismo del profesor entre su práctica y su investigación. (Schon, 1992). El acto de enseñar debe poseer este aspecto de la práctica reflexiva. Poniendo en relación personas y saberes en constante evolución, se requiere que su puesta en marcha sea constantemente revisada.

El tercer aspecto se refiere al hecho de que la práctica enseñante debe incluir, en su esencia misma, la transformación de la experiencia en saber. Aquí todavía, se efectúa un diálogo entre lo concreto y lo abstracto, un ir y venir de la acción a la reflexión y a la toma de conciencia de la experiencia. Entonces se constituyen los saberes de experiencia que influyen, en el buen momento, las decisiones que hay que tomar. En cierto sentido, este vaivén de la reflexión y de la acción permite incluso desarrollar reflejos que convengan a las diferentes situaciones.

El acto de enseñar es, desde su origen hasta su fin, una relación entre personas. Su objeto esencial es un conjunto de sujetos de los que se persigue su desarrollo; su herramienta principal es una relación humana de ayuda y de meditación.

Un acto interactivo.

La enseñanza es también un acto interactivo. Por oposición al trabajo instrumental (donde se persigue la producción de un bien material) la enseñanza es un trabajo que tiene por objeto la persona humana. Comporta pues un carácter global, donde entran en juego las dimensiones intelectuales, emocionales, psíquicas y sociales. Es un trabajo que es en cierta forma consumido en el momento mismo en que se produce.

El trabajo de enseñante se fundamenta en definitiva sobre una estrategia pedagógica: despertar la motivación, suscitar el interés, estimular la sed del alumno hacia el saber. Sobre la base del deseo de aprender el enseñante hace hacer cosas al alumno y lo introduce en un camino de construcción de su saber (Prost, 1985). En un sentido, el alumno está pues en el punto de partida del acto de enseñar con su capacidad de asombro y su deseo de saber. Enseñar es comunicar esta sed al alumno, inmiscuirse en sus interrogantes fundamentales y provocar su inteligencia (Boily, 1990).

El segundo aspecto de este trabajo interactivo reside en el hecho de que enseñar consiste en establecer una relación humana entre sujetos responsables. En un sentido, el acto de enseñar es una relación de poder porque, quiera o no, el enseñante tiene un poder de competencia o de peritaje y un poder institucional, tal es el de evaluar a los alumnos. Pero esta relación de poder no encuentra su verdadero sentido más que cuando el maestro ayuda a los alumnos a adquirir su propio saber sobre ellos mismos y sobre el mundo. En definitiva, es una relación de ayuda que pone en contacto a una persona que ha recorrido un buen trozo de camino significativo en el terreno del saber y a otra que desea descubrir, explorar, trazar su propio camino. Enseñar consiste en ayudar, guiar, acompañar (Hébert, 1981).

De la escuela primaria a la universidad, hace falta revalorizar el papel del profesor como comunicador en un mundo de comunicación (CSE, 1990). Comunicar es a la vez una ciencia y un arte: una ciencia en el sentido de que tiene nociones que dominar y teorías que conocer; un arte en el sentido de que tiene intuiciones que hacer emerger y reacciones que inventar. Si hay igualmente una parte de planificación que se puede añadir a un saber pedagógico y didáctico, hay también una parte de improvisación relacionada con el arte que se ejerce en el seno de situaciones reales de aprendizaje (Laferrère, 2003).

Un acto complejo.

Parece, por otra parte, según la encuesta Lennards 1990, que las relaciones humanas, aspecto central del acto de enseñar, sean el centro de la satisfacción profesional del personal docente. El acto de enseñar es un acto complejo que no puede ser reducido al gesto puro y simple de impartir una clase, transmitiendo una serie de informaciones. En su esencia, este acto es complicado y se puede afirmar que en nuestros días va haciéndose cada vez más complejo.

Para impartir clases, por ejemplo, hay que saber planificar, tener previstas las situaciones de aprendizaje, estar al día en relación con los saberes que se tienen que transmitir y tener elegidos métodos de enseñanza adecuados. Igualmente hay que saber ajustar la enseñanza del maestro a la que los otros dan a los mismos alumnos, evaluar los trabajos de los alumnos, crear un clima favorable a los aprendizajes en la clase, utilizar correctamente los recursos disponibles, tales como los libros de la biblioteca, los documentos audiovisuales y las tecnologías del tratamiento de la información, y abastecer a los alumnos de la estructura que ellos necesiten fuera de las clases.

El acto de enseñar está hecho de una multitud de microdecisiones de todo orden (Perronoud, 1983) y requiere un vasto abanico de competencias y de cualidades personales (CSE, 1989) que podemos clasificar así: la competencia disciplinar, la competencia didáctica, la competencia psicopedagógica y, en fin, la competencia cultural.

Según se insista sobre uno u otro de sus trazos, el acto de enseñar aparece unas veces como un arte, otras como una técnica, y otras como una ciencia. Exige cualidades personales y formas de creatividad que lo emparentan con un arte, procedimientos y métodos experimentales que lo acercan a una técnica o un oficio, un conjunto de competencias y saberes que lo colocan en el terreno de la ciencia. El acto de enseñar es una mezcla de todo esto a la vez, con estatus de acto profesional.

Reconocer el carácter reflexivo, interactivo, complejo y profesional del acto de enseñar que persigue el desarrollo de las personas, es reconocer al mismo tiempo su carácter distinto. Es la razón por la cual la formación de los docentes es importante. Formar artistas-pedagogos que podrán dar clases de teatro permitiendo a los estudiantes: desarrollar su creatividad, mejorar su sentido crítico, favorecer el desarrollo de una red de comunicación, ser autónomo en su proceso creativo. Y así, dando un sentido real a la escuela en la sociedad, los docentes contribuirán a la comprensión del arte teatral, favorecerán no solo su inserción sino que además mejorarán su lugar en la sociedad...el virus!

El artista-pedagogo.

El artista-pedagogo (Laferrière, 1997) es un didáctico especializado en arte teatral que sabe utilizar los conocimientos, las técnicas y los instrumentos propios del arte y de la pedagogía, tanto en los cursos teóricos como en los talleres prácticos, a fin de mezclar y de sacar su máxima potencia, de cara a una enseñanza creativa.

Cuando utilizo el término artista-pedagogo, quiero englobar no solamente las dimensiones arte y pedagogía en mi definición, sino igualmente, todas las facetas relativas a la creación (artística y literaria) y a la comunicación (oral, gestual y escenográfica). Es indispensable concebir este término como algo completo y distinto en sí mismo, y no como una simple aglomeración de palabras. Porque, si la pedagogía creativa reposa sobre una serie de actividades del comportamiento teniendo como finalidad permitir a la persona expresarse, el teatro, igualmente, busca los mismos fines a través de una serie de actividades artísticas favoreciendo la creatividad y la comunicación.

En efecto, el arte dramático es en esencia una materia práctica que emplea todas las formas de expresión (Allen, 1981) y, como la pedagogía creativa, atrae la atención del participante sobre una o varias maneras de proceder suponiendo más particularmente la divergencia. Así pues, el arte dramático y la pedagogía de la creatividad se encuentran cuando se trata de sensibilizar a la persona que aprende en la complejidad de sus estructuras mentales, enseñando al estudiante a dialogar con las informaciones aprendidas y adquiridas por la experiencia, la experimentación y la vivencia.

El arte dramático y la pedagogía se apoyan en los principios siguientes (Torrance, 1985): respetar las cuestiones de los alumnos y ayudarlos a encontrar sus respuestas. La meta consiste en abastecer a los alumnos de los útiles que le permitan cubrir un gran campo de conocimientos, no sólo en el seno de una misma disciplina sino en relación con otras, conjugando el rigor teórico, intelectual y artístico con la flexibilidad de la experimentación práctica y empírica.

La idea de mezclar el saber así favorece la flexibilidad y permite encontrar un gran abanico de conceptos que pueden ser utilizados en diversas situaciones (pedagógicas y artísticas) y llegar poco a poco a la autonomía. La creatividad es una actividad que necesita un entrenamiento permanente y que solicita todos los recursos del ser humano ayudándole a luchar contra las facilidades de la existencia (Osborn, 1959)

Así las teorías del arte y de la pedagogía se diferencian para encontrarse a través de la práctica y de los que intervienen. El objeto de nuestra investigación se centra en descubrir, comparar y demostrar las semejanzas entre el arte y la pedagogía para poder unirlos mejor en un trabajo con los alumnos. Un verdadero virus positivo!

Un didáctico especializado en arte teatral.

Toda persona que ejerce un arte puede pretender ser un artista. Igualmente, se puede considerar como pedagogo toda persona que tiene la competencia y el sentido de la enseñanza. Sin embargo, no se trata simplemente de unir dos programas de formación en arte y en pedagogía para formar un artista-pedagogo. Para llegar a formar artistas-pedagogos, debemos utilizar los mismos métodos que para formar a un didáctico especializado (Laferrère, 2003).

Porque, al igual que el didáctico especializado, el artista-pedagogo debe poseer como mínimo una doble competencia en el ejercicio de su función. Es decir, que debe haber adquirido una formación profunda, teórica y práctica, en el conjunto del terreno de la

educación, y más particularmente en lo que se trata de la planificación de la enseñanza, aprendizaje (Legendre, 1993).

Además, debe demostrar una sólida competencia en al menos una de las disciplinas escolares (por supuesto en el terreno de la enseñanza de las artes, se trata del arte dramático mezclado con otra arte: la danza, la plástica y la música) que será el objeto de sus actividades (Legendre, 1993). Idealmente, la adquisición de la competencia artística se realizaría en una formación inicial al mismo tiempo que se desarrollarían los útiles pedagógicos. Porque la interpretación de los diferentes contenidos y objetivos, comunes al arte y a la pedagogía, influenciarían en el grado y en ritmo del aprendizaje. Sin embargo, sería utópico pensar que sólo este modelo podría funcionar. Es posible igualmente, integrar la formación continua en este modelo de formación del artista-pedagogo.

El arte teatral dispone de muchos medios artísticos y tecnológicos. Difícilmente podríamos aislar al teatro, porque la multidisciplinariedad o la interdisciplinariedad con las otras artes nos lo impiden. Igualmente el teatro y la educación son interdisciplinarios. No podemos hablar del teatro en singular, pues igual que la educación, el teatro es plural (Motos, 1993).

El ser humano es el aparato audiovisual más completo y más perfeccionado y esta dotado de un poderoso ordenador integrado. Es la creación más compleja y más sofisticada que puede existir. Así en situación de aprendizaje artístico, la pedagogía nutrirá su creatividad. Igualmente, en situación pedagógica de aprendizaje, el arte nutrirá su creatividad. Se tratará siempre de la misma creatividad, pero será estimulada por fuentes diversas. He aquí por qué el arte y la pedagogía, en situaciones prácticas de aprendizaje, se influyen.

"El arte del teatro no es ni el arte de la interpretación del actor, ni de la obra de teatro, ni de la figuración escénica, ni de la danza (...) Es el conjunto de los elementos que componen todos estos diferentes aspectos. Está hecho de movimiento, que es el espíritu del arte del actor; de las palabras, que forman el cuerpo de la obra; de la línea y del color, que son el alma del decorado escénico; del ritmo, que es la esencia de la danza" (Craig, 1905:101).

El teatro se revela como un instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia. Por otra parte, ¿no se dice que de todas las artes, el arte dramático es el que más está relacionado con la historia de nuestra vida? Visto desde este ángulo, el arte teatral integra la historia, la literatura, la sociología, la filosofía...y la pedagogía. Porque en situación de aprendizaje, mandamos constantemente los elementos de la situación al interventor principal, es decir la persona. La persona es el centro del estudio y quien constituye la esencia misma.

Enseñar: ¿arte o ciencia?

Es evidente que el teatro es un arte. Por contra, ¿enseñar es un arte o una ciencia? En sus orígenes la enseñanza era considerada como un arte. Con el tiempo, y sus efectos

sobre los hombres, la enseñanza ha sido estimada como una ciencia. Se puede referir a Eisner (1972) para contestar a estas interrogaciones. Él habla de la aproximación contextualista y la aproximación esencialista.

En efecto, según el punto de vista, se puede hablar de arte o de ciencia. Por ejemplo, en el contexto escolar, la enseñanza del teatro se trata como una ciencia para los enseñantes porque es a la vez: un método para enseñar otras asignaturas del currículum, una técnica para la enseñanza de alumnos con necesidades especiales, una ayuda para el desarrollo psicológico, una terapia para el desarrollo de habilidades creativas.

Por otra parte, durante la formación de los enseñantes, la enseñanza del teatro es considerada como un arte. En efecto, las temáticas utilizadas durante los talleres se funden en habilidades que no son necesariamente científicas. Se refieren a situaciones improvisadas llenas de sorpresas imprevisibles y no cuantitativas que se sitúan al nivel de: interacción humana (voz, cuerpo), respuesta interpersonal en situación social (personaje, fábula), correspondencia técnica (decorado, vestido, luz, sonido, maquillaje...). Aunque científicamente, con técnicas, es posible mejorar el resultado de la persona en situación de enseñanza, tendrá siempre un talento y un potencial humano para distinguir entre dos individuos. Así llegamos al arte.

Estudiar cómo enseñar el teatro supone una aproximación pedagógica y didáctica que se distingue de los modelos tradicionales. Sería un error intentar tratar al arte como a la ciencia. Son dos entidades distintas que merecen un análisis distinto, aunque el valor de una puede aumentar y completar el valor del otro. La formación, de los enseñantes como la de los estudiantes en teatro, exige una sensibilización y una percepción artísticas a la par que una facultad para conceptualizar, hacer, expresar y comunicar. Éstas encontrarán su meta en una evaluación y una retroacción utilizando los modelos artísticos más que los científicos.

No obstante, se evidencia que la educación tiene sus técnicas y sus métodos que permiten una evaluación científica. ¿No se podrá decir otro tanto de las técnicas dramáticas, de los métodos de formación y dirección de actores, así como de los sofisticados análisis críticos desarrollados a lo largo de los años? ¿Se podrá, igualmente, considerar el teatro como una ciencia? Plantear esta cuestión es casi dar ya la respuesta, sobre todo, cuando se piensa que la alta tecnología o la realidad virtual han hecho ya su aparición en el teatro. No es por azar si, en la Universidad de Québec a Montreal, la enseñanza del teatro y del arte dramático se encuentra en la Facultad de Artes y no en la Facultad de Ciencias de la Educación. Precisamente, por razones de mezcla del arte y de la ciencia, de la pedagogía y del arte.

Conocimientos, técnicas y instrumentos propios al arte y a la pedagogía.

Difícilmente podemos esperar formar a una persona, no importa en qué aspecto, sin a priori efectuar un diagnóstico sobre ella. Me parece extremadamente difícil trabajar con las personas sin haber analizado algunos datos generales y específicos que permitan mostrar las bases de un trabajo en el que la relación humana se hace primordial, porque ella es el centro de la situación de expresión. Nos planteamos muchas cuestiones relativas al tema: quién somos, de dónde venimos, dónde vamos. En arte dramático, la

tarea empieza por trabajar con las percepciones, tanto emocionales, sensoriales como intelectuales. El corazón, el cuerpo y el cerebro constituyen un todo indisoluble que permite una ósmosis de mediadores y de medios de comunicación.

Igualmente sabemos que la enseñanza y el arte necesitan una gran diversidad de fuentes didácticas (local, material, horario, personas, ...) y que es necesaria una armonía de los componentes sujeto, objeto y agente. Además, debemos tener en cuenta la situación pedagógica e igualmente la infraestructura pedagógica en vistas a las necesidades de los sujetos. En fin, toda situación pedagógica dispone de recursos necesarios que componen la infraestructura pedagógica. Debe haber la mejor adecuación entre las características esenciales de las situaciones pedagógicas y los medios disponibles para ayudar al que aprende en su desarrollo.

En arte dramático, el acento recae sobre: a) las necesidades de los que intervienen, tanto el profesor como el estudiante, b) las estrategias de trabajo que permiten el traslado de los conocimientos, la aplicación de las técnicas y la utilización de los instrumentos necesarios para la realización de los planes de formación, c) las medidas para la gestión y la evaluación del trabajo efectuado.

En didáctica distinguimos tres clases de conocimientos: a) conocimientos generales que constituyen la cultura, b) conocimientos claves, juzgados indispensables en un medio dado, c) conocimientos identificados como pretextos que sirven al desarrollo de habilidades del sujeto (Legendre, 1993).

En enseñanza del arte dramático, hay tres saberes: a) el saber, b) el saber hacer, c) el saber ser (MEQ, 1981)

El hecho de considerar el conocimiento y la información como un objetivo o un resultado importante del aprendizaje puede justificarse de varias formas. La razón que se da más a menudo es que un cruce de conocimientos va unido a una mejor percepción de la realidad. Creemos que a medida que crece el número de elementos conocidos en el individuo, su percepción del mundo contemporáneo aumenta también.

He aquí por qué la transmisión de conocimientos se sigue justificando con el hecho de que a menudo son consideradas como anteriores a todos los otros fines que propone la enseñanza. Ocurre lo mismo en la enseñanza del arte. El conocimiento puede ser el material utilizado para la resolución de problemas o el medio de apreciar si este material es el adecuado. De hecho, se juzga el pleno desarrollo de la personalidad, se trate de un individuo o de un grupo, desde el conocimiento que él tiene de sí mismo o del mundo en cual vive. A menudo también, se considera el conocimiento como un importante criterio de la inteligencia. (Bloom, 1969)

Pero siendo el arte dramático una materia práctica, el conocimiento debe materializarse concretamente con la utilización de técnicas especializadas. La técnica la definimos como un saber fundado en una serie de reglas precisas y de procedimientos probados por las prácticas.

En arte dramático esto se relaciona a una manera de trabajar o de producir, basada más bien en la experiencia que en los conocimientos teóricos o científicos. Así,

las técnicas armoniosamente acopladas constituirán un método (ejemplo: el match de improvisación). Y cuando la técnica es metódica, es decir conforme a un sistema de normas teóricas y prácticas, se hablará de técnicas dramáticas (cuerpo, voz, objeto). Estas últimas serán utilizadas muy a menudo en pedagogía para la adquisición de conocimientos. Entonces, no habrá que confundirlas con los procedimientos dramáticos que constituyen los útiles pedagógicos.

Una técnica es un conjunto de procedimientos aplicados metódicamente (ejemplo: trabajar el cuerpo con la técnica de Jacques Lecoq). La técnica se dirige a la práctica por medio de los procedimientos. (Ejemplo: desplazarse en el espacio, andar...). Se le atribuye el poder de producir o reproducir un resultado. El procedimiento es una manera general de hacer para llegar a un resultado. Una manera de comportarse de una forma natural en una situación particular o hacia otra persona.

Para llegar a esto, nos serviremos de instrumentos que son los útiles materiales o intelectuales que sirven a la formación. En este sentido una teoría, una doctrina puede ser un instrumento para la acción, para la experimentación (Leif, 1985).

El arte es una manifestación del saber hacer, de la habilidad, de la destreza, según ciertas reglas de conocimientos teóricos y, o técnicas, que persigue una realización concreta. Esencialmente, el arte es un modo de expresión personal que se apoya en una aplicación precisa de habilidades y conocimientos, que persigue la traducción de ideas, de sentimientos y de sensaciones con la ayuda de acoplamiento de signos, de sonidos, de formas, de tonos, de olores, de gustos, de tactos, de imágenes, o de toda otra estructura de conjunto, suscitando impresiones agradables y armoniosas, excitantes o provocantes.

Así hacemos referencia a la pintura, a la música, a la escultura, a la literatura, a la danza, al mimo... El arte es pues como lo perciben entre otros Dewey (1938) y Huyghe (1951) un conjunto de lenguajes específicos. Podemos pretender igualmente, que el arte es un proceso de creación a partir de elementos materiales o simbólicos en el que el producto expresa y comunica una visión personal y la intuición de su artesano. Conforme a la etimología, la pedagogía se aplica a la enseñanza a los niños por oposición a la andragogía que se aplica a los adultos. Sin embargo en un sentido más estricto, el término pedagogía significa igualmente método de enseñanza (Munger, 1983). El sentido etimológico del término pedagogía parece haber sido un poco olvidado. El uso ha retenido su sentido de método educativo.

La pedagogía está constituida por un conjunto de valores, de reglas, de principios, de preceptos, de modelos y de todos los otros principios teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones de los enseñantes para acrecentar los aprendizajes de todos.

El teatro es un arte vivo y debemos ponerlo en práctica como una fuente educativa de primer plano. No hay que tener miedo de hacer jugar -actuar- a los alumnos, de hacer que se diviertan asistiendo a espectáculos teatrales. El componente lúdico es el primer principio pedagógico para permitir el aprendizaje. El teatro debe ser considerado como un elemento primordial en la educación, en este sentido es un virus!

Cursos teóricos y talleres prácticos.

Muy a menudo no hacemos teatro como tal a la escuela. Tocamos diferentes aspectos del teatro y lo utilizamos para diferentes fines, mezclando el contenido específico de la materia teatral y la pedagogía creativa. En suma se trata más de una filosofía de la escuela donde el teatro y la pedagogía son absorbidos de una forma global (Motos, 1995).

Para llegar a determinar bien las facetas de la enseñanza del teatro en la escuela, con la pedagogía adaptada a ésta, conviene disociar la teoría de la práctica. No para tratarlas aisladamente sino para unir las mejor en cuerpos teóricos y en talleres prácticos donde se verá cómo una nutre a la otra. En efecto, como se ve en el cuadro siguiente, varios conceptos se reúnen en la enseñanza del teatro y del arte dramático en la escuela. Y poniéndolos en relación podremos comprender mejor toda su unidad y su diversidad.

Arte dramático:	cuerpo	voz	
Otras artes:	danza	música	artes plásticas
Literatura:	texto leído	escrito	dicho
Humanidades:	historia	sociología	política filosofía
Expresión:	personal	colectiva	psicología
Comunicación:	personal	colectiva	medios de comunicación

(Cuadro 1)

En el cuadro que precede se puede observar que los terrenos afectivo, cognitivo, psicomotor y social están abordados. Entonces, tendremos que tener en cuenta todos estos aspectos cuando llegue el momento de desarrollar contenidos de cursos para la formación de enseñantes, ciertamente, pero igualmente para la evaluación de estos últimos a fin de saber si son aptos para impartir la enseñanza.

Porque pediremos al estudiante que trabaje todos estos aspectos del arte dramático, participando activamente en los cursos teóricos y en los talleres prácticos. Parte por parte o simultáneamente, según el papel determinado por la situación, se le exigirá al estudiante tener diversas funciones en las que estarán íntimamente ligadas la teoría y la práctica. Porque, por ejemplo, aunque se trate de una situación más bien pasiva que activa, la demarcación entre las dos es a penas perceptible.

No sabremos y no podremos disociar la teoría de la práctica en los cursos o en los talleres porque lo uno nutre a lo otro (el principio de los vasos comunicantes en física). No hay que olvidar que el trabajo teatral y pedagógico es un acto reflexivo que exige una reflexión en la acción. Asocia el arte de la pedagogía al arte de la investigación. Se aprende a partir de lo que se hace. Se rechaza separar la acción de la investigación. El artista-pedagogo integra su reflexión y su práctica, explicita la teoría de su práctica; articula su práctica sobre el pensamiento que la fundamenta. Existe una interacción al interior mismo del artista-pedagogo, entre su práctica y su investigación.

Sin embargo es bastante complicado integrar teoría y práctica sin basarse en un campo de investigación determinado. Así es importante trabajar con una taxonomía que trata de todos los campos que tienen una relación con el arte dramático, el teatro y la

enseñanza. Porque cuando pensamos en el arte dramático en la enseñanza, debemos mezclar no sólo la teoría y la práctica, sino igualmente el arte y la pedagogía, la didáctica y el contenido. Y para llegar a conseguirlo debemos pensar en diferentes campos para clasificar, de una forma organizada y jerarquizada, los fenómenos de aprendizaje y de desarrollo del conocimiento.

Teniendo en cuenta las diversas funciones pedagógicas y artísticas (autor, actor, director, escenógrafo, espectador y crítico) atribuidas a cada participante (estudiantes y profesores) y la relación con los campos identificados (afectivo, cognoscitivo y psicomotor) encontrando su expresividad en diferentes asignaturas (arte, literatura, humanidades, expresión y comunicación), el arte dramático debe tener en cuenta muchas clasificaciones de comportamientos establecidos sobre la base de muchos criterios.

Para llegar a describir las habilidades que hay que desarrollar en el cuadro de una educación artística, me he servido de la taxonomía elaborada por Brent G. Wilson (1971). Éste ha tratado los terrenos afectivo y cognitivo con una connotación conceptual.

La connotación conceptual toma toda su importancia en el trabajo del actor, porque éste trabaja en primer lugar con su cuerpo. Sus sentidos, antes que nada, son los útiles para activar su cerebro. Siendo los elementos activadores sensitivos y emotivos, esta taxonomía nos interesa porque se involucra con los otros elementos activadores más intelectuales y cognitivos y nos permitirá eventualmente utilizar mejor la técnica de la mezcla. Wilson pone las diferentes personas que intervienen (profesor y estudiantes) en una relación con una o más obras artísticas, utilizando la comprensión racional y emotiva para realizar una producción.

Por contra, para completar la taxonomía apropiada al artista-pedagogo, debo añadir el aspecto psicomotor a los terrenos afectivo y cognoscitivo. Para hacerlo, me he servido de la taxonomía elaborada por R. W. Burns (1972). Porque no se puede olvidar en la comprensión de una obra dramática la motricidad que implica el desarrollo de la acción. El teatro no es sólo un texto sino igualmente una representación, una acción cargada de emociones, de movimientos y de imágenes.

Me ha parecido importante también incluir en mi investigación todas las taxonomías relativas al terreno de la percepción. Por eso, los trabajos elaborados por M.R. Moore (1967), inspirándose de la teoría de Guilford y de Within, ayudan mucho a comprender el terreno de las percepciones. En efecto, muchas veces cuando trabajamos en arte dramático utilizamos los sentidos. El trabajo práctico en el terreno teatral permite una comprensión del texto y del contexto en la cual se desarrolla la acción, permitiendo de una manera perceptual realizar una actuación. Muchos pedagogos y artistas utilizan este método para ayudar a los actores a “performar” durante un taller y, consecuentemente, durante una representación teatral.

Una serie de juegos o ejercicios que utiliza diversas sensaciones provoca una afluencia de imágenes que sugieren figuras cargadas de símbolos. La percepción de cada persona puede variar, esto tendrá un impacto en la significación y en la forma de retransmitir la sensación. En la formación de los enseñantes en arte dramático, no se puede ignorar este aspecto, innovador en el principio de los años setenta, que, desde luego, ha ayudado mucho al desarrollo de los métodos pedagógicos. Pensamos en al arte dramático

como herramienta pedagógica.

En relación con los trabajos de R. Kibler (1970) y de sus colaboradores, no podemos hablar de taxonomía sino de un esbozo, porque los diferentes niveles no representan una jerarquía de habilidades de la motricidad. Sin embargo, Kibler presenta una clasificación interesante que, además de las habilidades motrices, trata de los comportamientos de la comunicación verbal y no verbal. Aunque la semiología teatral y la comunicación educativa tengan mucho en común, no podemos ignorar los códigos y los signos no verbales y gestuales.

Me parece importante añadir a estas taxonomías la de Ann E. Jewett (1971) en la cual se incluyen los componentes de aprendizaje, las definiciones y los temas utilizados para describir los objetivos. Porque para captar todas las dimensiones del aprendizaje, propias a la enseñanza del arte dramático, debemos identificarlas bien y graduarlas. Jewett no excluye los comportamientos de aprendizaje de la voz y de los sonidos, esenciales en arte dramático y en enseñanza.

Investigaciones más profundizadas me han conducido a una taxonomía que pone en relación no solo los terrenos afectivo, cognoscitivo y psicomotor sino también, el aspecto social tan importante en arte y expresión dramáticas. En efecto, Wendell French (1957) trata el aspecto de la socialización en su taxonomía. Habla de los comportamientos, de los indicadores de integración en la cultura y de los indicadores del desarrollo intelectual en pequeño grupo. Todos son comportamientos esenciales y primordiales que se encuentran en los talleres de arte dramático en la escuela.

Así a partir de todas estas taxonomías, llegamos a identificar los elementos relacionados con el arte dramático. Pero, en la realidad escolar y en la vida cotidiana en clase, encontramos estas taxonomías de una forma desmenuzada y no necesariamente con una relación entre ellas. Hay una relación con la acumulación de las taxonomías pero no con la interpenetración de los elementos de la taxonomía.

Por esta razón, cuando miramos el cuadro siguiente, podemos observar que, en la formación de los enseñantes como en la de los estudiantes, es muy raro encontrar una didáctica que implique todas las características de las taxonomías.

	Afectivo	Cognitivo	Perceptual	Psicomotor	Social	Verbal
BURNS	X	X		X		
FRENCH	X	X		X	X	
JEWETT				X		
KIBLER				X		X
MOORE			X			
WILSON	X	X	X			

(Cuadro 2)

Si queremos utilizar el conjunto, debemos desarrollar una metodología implicando todos los elementos del lenguaje dramático. Porque el lenguaje dramático, como todas las disciplinas artísticas, es un lugar de expresión y de actualización de imágenes interiores que resultan de las percepciones, emociones y sensaciones que el ser humano

vive e interioriza al contacto de su entorno.

En arte dramático, la acción es el punto central del lenguaje utilizado. El participante se implica con su cuerpo, su corazón y su cerebro (físicamente, emocionalmente, intelectualmente), y su lenguaje es muy diversificado. En efecto, implica: los sonidos, palabras, gestos, movimientos, manipulación de los objetos y desplazamientos en el espacio. Eso significa una dificultad inmensa para el enseñante que desea una técnica global de la enseñanza del arte dramático.

Además, este trabajo se realiza con fábulas y personajes. Porque cuando el participante explora y expresa diversos sentimientos y actitudes, experimenta igualmente diferentes lenguajes. Descubre las relaciones entre distintos elementos significativos y vuelve a ser más capaz de construir y reconstruir significaciones que tienen en cuenta estos elementos. La formación en la enseñanza del arte dramático es tan compleja como la asignatura en sí misma. Hay que pensar un método pedagógico y didáctico que tenga en cuenta estas particularidades. Por esta razón he desarrollado la técnica de la mezcla.

La técnica de la mezcla.

La técnica de la mezcla (Laferrière, 1997, 2001, 2003) pone en relación diferentes campos del aprendizaje (afectivo, cognoscitivo, perceptual, psicomotor, social y verbal) e intenta conseguir el potencial máximo de cada situación de trabajo implicando a varios participantes; con el alcance de una enseñanza creativa.

Con la técnica de la mezcla, el estudiante vivirá todas las etapas del proceso dramático. En efecto, durante las experimentaciones será: autor, actor, director, escenógrafo, técnico, crítico y espectador. Sin embargo, no haremos necesariamente una demarcación precisa entre el paso de una etapa a la otra. Así pondremos en evidencia diferentes aspectos implícitos al juego dramático (actualización del yo, conocimiento del mundo y socialización) que permitan unir los lazos necesarios al desarrollo de la persona.

Para realizar la técnica de la mezcla, se debe seguir un proceso riguroso, es cierto, pero con mucho cuidado para evitar la rigidez. Es decir dejar una cierta flexibilidad que permita el intercambio entre cada una de las etapas del proceso dramático.

Para conseguirlo, me inspiro en una variante del proceso pedagógico que propone el Ministerio de la Educación de Québec (MEQ); para el cual he trabajado en la redacción de programas y guías pedagógicas para la enseñanza del arte dramático y del teatro en la escuela.

Con la técnica de la mezcla, para estructurar los talleres y para organizar una planificación anual de trabajo, utilizo las definiciones siguientes:

Expresión: propiedad que tiene una obra de arte para suscitar emociones, sentimientos...palabra o grupo de palabras escritos o pronunciados, utilizados para manifestar sus sentimientos, emociones, opiniones (Legendre, 1993) ...un movimiento del interior hacia el exterior (Pavis, 1980). Durante esta etapa, los ejercicios se hacen colectiva-

mente o individualmente. Pero, en ese caso, individualmente significa solo y simultáneamente con los demás. Hay que favorecer la puesta en marcha de un trabajo de equipo que permita que se expresen todos a la vez.

Dramatización: puesta en diálogo, creación de una tensión dramática y conflictos entre los personajes, dinámica del acción (Pavis, 1980). Durante esta etapa del proceso, el profesor se asegura de que la formación de los equipos (pequeños grupos de 2 a 7 miembros) se hace de una forma aleatoria y distinta para cada ejercicio, a fin de permitir a cada alumno trabajar con el máximo de compañeros; evitando así la dependencia de un líder que impondría expresarse a una persona tímida.

Teatralización: teatralizar un texto o un evento es interpretarlo de una forma escenográfica, utilizando escenas y actores para demostrar la situación. El elemento visual de la escena y de la puesta en situación de los discursos son las especificaciones de la teatralización (Pavis, 1980). Durante esta etapa, se efectúa el trabajo con representaciones ante un público (los otros estudiantes de la clase) que podrá, ulteriormente, intercambiar ideas con los miembros del equipo que ha hecho la teatralización.

Si hacemos una relación con otras definiciones de los programas de la enseñanza del arte dramático, llegamos a un esquema de equivalencias permitiendo una mejor comprensión de los traslados pedagógicos y artísticos de nuestro proceso. En efecto, en el mundo escolar, los contenidos y las actividades están articuladas a partir de tres palabras claves: percibir, hacer y reaccionar. (En 2006, el MEQ habla de: crear, interpretar, apreciar)

Percibir: disponibilidad del individuo a percibir lo que pasa en su entorno y en sí mismo. Es el momento de dejarse penetrar por las estimulaciones del medio ambiente y dejar nacer las imágenes para, después, poder expresarse (MEQ, 19981). Durante esta etapa, la tarea del profesor consiste en crear un ambiente dinámico y estimulante para favorecer el trabajo de expresión.

Hacer: el sujeto pone en acción sus imágenes interiores, elaboradas a partir de una situación o un personaje, una representación de su mundo interior. Es un periodo de ensayos múltiples y de proposiciones diversas cuya finalidad es que el alumno tome conciencia y explore los elementos que constituyen el lenguaje dramático: la voz, el cuerpo y el entorno (espacio y objetos). Es el momento en el que la creación surge a partir de la selección de los proyectos efectuados (MEQ, 1981). La actividad de base, en esta etapa, es la improvisación articulada alrededor de una situación o personajes.

Reaccionar: Hay de disponer momentos de pausas para regresar a las actividades realizadas y apropiarse de las experiencias vividas anteriormente. De esta manera se favorece la toma de conciencia de los medios que han sido utilizados para la expresión. Durante esta última etapa del proceso, el profesor puede pedir a los alumnos que hagan pequeñas representaciones ante el grupo, a fin de que puedan experimentar diferentes tipos de reacción.

Así, una vez definidos los términos propios a la enseñanza del arte dramático, podemos establecer las similitudes y los puntos de unión entre las dos terminologías utilizadas en el mundo de la educación y en el del arte dramático.

Expresión
Dramatización
Teatralización

Percepción
Acción
Reacción

Crear
Interpretar
Apreciar

(Cuadro 3)

Un proceso artístico: expresión, dramatización y teatralización. Un proceso pedagógico: percepción, acción y reacción o crear, interpretar, apreciar. Dos procesos utilizando una metodología parecida que podríamos unir a: introducción, desarrollo y conclusión. Cuando se superponen los procesos se encuentra el punto de unión pero, sin embargo, no se puede definir el punto de demarcación. Es decir que la similitud entre los procesos es evidente (unión) pero distinta en su aplicación (demarcación).

¿Cuándo debemos establecer estas distinciones? Creo que no es necesario porque en la práctica no se puede disociar lo que la teoría ha clasificado. Si hay gente que pretende que es posible, contestaría que esto falsifica la realización del proceso dramático que tiene sus raíces en la práctica activa y no en la reflexión teórica. En la acción, por la acción y con la acción; a fin de descubrir, en la práctica, una teoría basada en la reflexión "a posteriori".

Por esto hablo de los contenidos mixtos, de la mezcla de las personas, del mestizaje de las culturas, del cruce de las formaciones... de la técnica de la mezcla que permite un aprendizaje total centrado en las sensaciones y las emociones que encuentran su significación en la reflexión que puntúa el proceso. El proceso inverso sería ir al contrario del arte dramático porque el arte dramático es el arte de la acción.

Utilizando estas orientaciones y sabiendo que el arte dramático es el arte de la acción, con la técnica de la mezcla, he intentado unir el todo en actividades esencialmente prácticas. En efecto, la palabra clave es práctica (Laferrière, 1997). En oposición, es cierto, pero igualmente en complementariedad con teoría. La técnica de la mezcla consiste en hacer malabarismos con las variables. Mezclando los que intervienen con los elementos nocionales y los accesorios, se puede llegar a constituir talleres constantemente renovados.

Porque el ser humano, con su energía dentro de un espacio y en un tiempo determinado, se convertirá en un personaje viviendo una historia con la manipulación de los objetos. De una forma simultánea, a veces aislada, se servirá de su cuerpo, su voz, la danza, la música, la plástica, la literatura y la historia para animar su interpretación. Inevitablemente, sus cualidades físicas y psicológicas se pondrán en marcha con las referencias culturales, sociológicas, filosóficas, religiosas, políticas... No puede ser de otra forma porque el ser humano es un ser vivo y complejo. Para llegar a dar una formación seria y completa a los estudiantes, y también a los enseñantes, debemos tener en cuenta todas estas facetas del arte dramático.

Trabajando de esta forma, durante los talleres de arte dramático, los participantes (estudiantes y enseñantes) reaccionarán, primero con sus sentidos (cuerpo), después con sus sentimientos y emociones (corazón), para terminar con sus intenciones y razona-

mieno (cerebro). Todo esto permitirá el desarrollo máximo de la persona implicada en el proceso de trabajo compartido con los demás (cultura) (Laferriere, 2003).

Con la técnica de la mezcla, estos elementos de formación estarán integrados de una forma lúdica e inconsciente, no separados y analizados previamente. Al contrario, serán asimilados, poco a poco, lentamente pero seguro, por el sistema sensorial y emocional para marcar después el sistema racional de la persona. Así llegamos a la metáfora del virus positivo.

La experiencia nos ha demostrado que todo se hace poco a poco, con el juego y el trabajo individual y colectivo. En efecto, con esta técnica se mezcla también a los participantes. Mezclando los miembros del grupo, formando constantemente equipos nuevos, los estudiantes estarán disponibles, receptivos y comunicarán mejor entre ellos. El efecto del tiempo (poco tiempo para prepararse) y la obligación de hacer algo concreto y práctico (dramatización y teatralización) provoca una toma de conciencia del trabajo individual y colectivo que determinará una forma nueva de concebir el aprendizaje.

Esto se concreta más cuando tomamos el tiempo para aplicar las unidades de aprendizaje con los estudiantes durante los talleres de arte dramático. Se constata hasta qué punto es complejo y que hay muchas matices para desarrollar una técnica total del aprendizaje con el arte. Una técnica sana y dinámica que utiliza una creatividad abierta y accesible a todos porque es compartida colectivamente.

El arte dramático abarca muchas unidades de contenido y utiliza múltiples variables nocionales. Cuando se combinan con otras variables de cantidad, volumen, número, se provocan una multitud de variantes que permiten componer una infinidad de situaciones dramáticas.

Así, durante un taller de arte dramático, podemos poner el énfasis en una o más de estas variables, combinándolas con las unidades del contenido. Esto provocará reacciones diferentes según los casos elegidos y permitirá una renovación constante de los contenidos de los talleres. De esta forma se evita la repetición de un taller y, por supuesto, se favorece la creatividad del profesor quien será constantemente llamado a modificar las variables para ver teatralizaciones distintas, ricas y llevando contenidos que influyen sobre la formación personal del individuo.

Conclusión:

En suma, el virus artístico pedagógico se manifiesta cuando la didáctica del arte dramático y la pedagogía se unen. En efecto, el artista pedagogo (con su práctica reflexiva, sus actos interactivos y complejos) transforma la enseñanza tanto en arte como en ciencia. Sabiendo que mezclando conocimientos, técnicas e instrumentos, propios al arte y a la pedagogía, durante cursos teóricos y talleres prácticos, llegaremos a contagiar de una forma positiva el mundo entero.

Referencias bibliográficas

- Allen, J. (1981) *Drama in Schools. Its Theory and Practice*, London, Heinemann.
- Artaud, A. (1964) *Le théâtre et son double*, Paris, Gallimard.
- Aslan, O. (1963) *L'art du théâtre*, Paris, Seghers.
- Bloom, (1969) *Domaine cognitif*, Montréal, Éducation nouvelle.
- Boal, A. (1977) *Le théâtre de l'opprimé*, Paris, Maspéro.
- Boal, A. (1980) *Stop! C'est magique*, Paris, Hachette.
- Boily, P.-Y. (1990) *Le plaisir d'enseigner*, Montréal Stanké.
- Burns, R.W. (1972) *New approaches to behavioral objectives*, Dubuque, ed. W.C. Brown.
- Chancerel, L. (1953) *Le théâtre et la jeunesse*, Paris, Bourrellier.
- Craig, G. (1905) *De l'Art du théâtre*, Paris, Librairie théâtrale.
- CSE (1987) *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec.
- CSE (1989) *La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec.
- CSE (1990) *Développer une conscience éthique*, Québec.
- CSE (1991) *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, Québec.
- Dewey (1938) *Art as experience*, New York, Minton.
- Hébert, B. (1981) "Éduquer, c'est aussi accompagner" in *Prospectives*.
- Huygue, (1951) *L'art et l'âme*, Paris, Flammarion.
- Jewett, A.E. (1971) *Curriculum design...*, Washington, American alliance.
- Laferrière, G. (1993) *Improvisación pedagógica y teatral*, Bilbao, EGA.
- Laferrière, G. (1995) "La parole et la présence en public" in *Los escenarios de fin...*, Montréal, EGL.
- Laferrière, G. (1997) *La Pedagogía puesta en escena*, Ciudad Real, ed. Ñaque.
- Laferrière, G. (1997) *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*, Ciudad Real, ed. Ñaque.
- Laferrière, G y al. (2001) *Los pedagogos de hoy*, Ciudad Real, ed. Ñaque.
- Laferrière, G y al. (2003) *Palabras para la acción*, Ciudad Real, ed. Ñaque.
- Larousse (1994) *Dictionnaire encyclopédique de la langue française*, Paris.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Leif, (1985) *L'imagination créatrice, créativité ou activité*, Paris, Delagrave.
- MEQ (1981) *Programmes d'études en arts*, Québec.
- MEQ (1994) *La formation des enseignants*, Québec.
- Maheu, L., Robitaille, M. (1990) *Les enjeux professionnels du collégial*, Québec, - ACFAS.
- Moreno, J. (1984) *Théâtre de la spontanéité*, Paris, Epi.
- Motos, T. (1993) *Las técnicas dramáticas ...* Valencia, Univ.de València.
- Motos, T. (1995) "Teatro: Dinamización y educación plural", Montréal, EGL.
- OCDE (1985) *Les Ecoles et la qualité*, Paris.
- OCDE (1990) *L'Enseignant aujourd'hui*, Paris.
- Osborn, A.F. (1959) *L'Imagination constructive*, Paris, Dunod.
- Pavis, P. (1980) *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Editions Sociales.
- Perrenoud, P. (1983) "La Pratique pédagogique entre..." in *Education et Recherche*.
- Prost, A. (1985) *Eloges des pédagogues*, Paris, Seuil.
- Schon, D.A. (1992) *La formación del profesional reflexivo*, ed Paidós, Barcelona
- Torrance, E.P. (1965) *Rewarding Creating Behavior*, N.J., Englewood Cliff
- Torrance, E.P. (1970) *Creative Learning and Teaching*, N.Y., Dodd Mead.
- Wilson, B.G. (1977) *The use of ethnographic techniques*, Educational Research.



Este libro presenta una serie de aportes que, sobre el título, ha dado motivo a nuestras reflexiones compartidas.

Los textos que se presentan, en su heterogeneidad, multiplicidad de miradas, diversidad de procedencias, aportan a pensar la cultura visual, la relación con las imágenes, la formación de públicos, la enseñanza de los estudiantes de arte, los espacios que habitamos...

CO-EDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN

AR

INSTITUTO
Escuela Nacional
de Bellas Artes
(ASIMILADO A FACULTAD)