

HEBE MIRIAM ROUX

DESPLLEGAR
LA MIRADA

LAS ARTES VISUALES
EN LA ESCUELA



conceptual y epistemológico (un punto o una línea no dejan de ser formas; en todo caso lo que existe es una diferencia en nuestra percepción según el tamaño del punto o de la línea en un determinado campo visual). Este enfoque procura enseñar la sintaxis del lenguaje plástico-visual, sin observar que los niños y jóvenes de escuelas primarias y medias no se están formando como artistas y sin analizar el sentido de estas categorías y organizaciones teóricas.

El *sentido constructivo-lingüístico* se apoya en la concepción del arte como lenguaje, desde la cual es preciso entrelazar los problemas sintácticos de la imagen (la relación de los elementos del lenguaje –forma, color, espacio, textura– dentro del campo visual), los problemas de materialización (procedimientos), de concepción, de contenido del relato visual, de apropiación (tanto de las producidas como de las apreciadas) y los problemas de relación entre todos estos elementos.

Éste es un enfoque que respeta el espíritu y la intencionalidad del arte, y requiere de una práctica educacional específica donde el alumno es protagonista de sus haceres y de sus aprendizajes, mientras el docente es responsable de la enseñanza. Pero, además, pensar el arte en la escuela desde esta perspectiva equivale a decir que existe contenido antes del “contenido curricular”, pues hay cosas que le ocurren a los niños y a los jóvenes, y el arte es territorio para decir e interrogar desde sus *poiesis* personales, sin que los docentes antepongan criterios universales en la planificación y sobre todo en la evaluación de esas producciones, es decir, sin propender a la normalización.

2. Reconstrucción de sentidos en la contemporaneidad

La realidad no es evidente. La construimos de deseo, de relatos de otros, de casualidades, de experiencia. (Aznárez López, 2005)

Las palabras de Pedro Aznárez López son una clave para pensar el mundo contemporáneo y en un enfoque propositivo y constructivista de la enseñanza de las artes visuales.

La tradición positivista ha indicado que la realidad se constituía de verdades conocidas a través del método científico y que la experiencia no era más que un verificador de la hipótesis, un instrumento de la mecánica “objetiva” y científicista de indagación del mundo. El arte, como parte de esa realidad, era un cúmulo de obras, procedimientos y técnicas consumadas, acabadas y ciertas, que los profe-

sores debían enseñar en un orden que generalmente se organizaba *cronológicamente* (para enseñar la historia del arte) desde el pasado hacia el presente, y *evolutivamente* (para enseñar a producir imágenes), tomando en cuenta una teoría tan importante e influyente como ha sido la de Viktor Lowenfeld (1947). Los alumnos, entonces, debían aprender aquello que ya estaba hecho, construido, probado y confirmado: un modo de dibujar, de plantar una estructura, de grabar, de “interpretar” las obras de arte reconocidas, de identificar diferencias estilísticas en los períodos de la historia del arte, de armar una paleta, etc. Así, durante cierto tiempo, la educación artística se basó en un modelo de transmisión de instrucciones y datos desde el docente y de adquisición de habilidades e información desde el alumno.

Pero sabemos que el mundo no es ese juego con instructivo que debemos leer una o dos veces para aprender a jugar. La epistemología hermenéutica ha contrastado esta visión positivista del mundo señalando que la cosa humana, las sociedades, la humanidad, son también explicadas y explicables a partir de la *intencionalidad*, la *reflexión* y la *significación*, aspectos que no formaban parte de las ciencias “duras”.

El mundo no es solamente un campo de investigación loteado en espacios curriculares o académicos, ni es aquello que los medios nos cuentan del mundo, ni las teorías y definiciones de los intelectuales, artistas y científicos; tampoco la mera experiencia personal en el mundo. Más bien es todo eso a la vez, y la relación que existe entre todas esas dimensiones de la vida; lo natural, lo religioso, lo metafísico, lo geográfico, lo histórico, lo propio, lo ajeno... son infinitas capas las que conforman eso que llamamos mundo, y el arte se ha ocupado desde siempre de hurgar entre ellas, de preguntar y responder y volver a preguntar cómo es que sucede lo que sucede, y el impacto de los sucesos, y el deseo de suceder... Entonces, ¿cómo podríamos pretender enseñar arte como una “realidad unívoca” que los niños y jóvenes sólo deben aprender a ver? ¿No es acaso más razonable aceptar la realidad como constante devenir y como constructo? ¿Puede el arte comprenderse, aprenderse y aprehenderse si no es en experiencia y a través de la experiencia?⁴ La experiencia

4. “La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. Tal vez por eso se trata de mantener la experiencia como

de mezclar pintura antes de saber qué color debería obtenerse, la experiencia de mirar un cuadro para conocer qué puede descubrirse al mirar un cuadro y para conocer ese recorte de mundo que sólo podemos conocer desde esa ventana. Ese tipo de experiencia que no se limita a imitar un modo de hacer⁵ sino que habilita la exploración de distintos modos de hacer, de relatar, de comprender, de asignar sentido a un código, a un signo... ese es el tipo de experiencia que podemos llamar *conocimiento* pues, a diferencia de la información o del dato, el conocimiento puede transferirse de una situación a otra, resignificarse en distintos contextos. Conocer las distintas maneras en que puede mirarse un cuadro y todo lo que puede verse allí es sustantivamente distinto a saber que Pablo Picasso pintó un cuadro (hoy famosísimo) llamado *Las señoritas de Avignon* en 1907, para el cual tomó inspiración en el arte africano y en los frescos medievales.

El dato permanece estático en el tiempo y en el espacio: antes o después, aquí o en Finlandia, sucede que Picasso pintó esa obra ese año, con óleo sobre lienzo y en determinadas medidas de soporte.

El conocimiento, en cambio, es provisional. Lo que hoy conocemos a través de ese cuadro, por ejemplo, posiblemente varíe con el correr del tiempo. Lo que tal conocimiento significa e implica para un sujeto en particular, y para las sociedades en general, seguramente también se modificará según pase el tiempo y se transiten nuevas experiencias.

Si todo conocimiento es provisional,⁶ toda enseñanza debe ser revisada periódicamente no sólo para alcanzar una actualización cu-

una palabra y no hacer de ella un concepto, se trata de nombrarla con una palabra y no de determinarla con un concepto" (Larrosa, s/f).

5. Muchas de las consignas que se enuncian a los alumnos, acompañadas a veces de una excesiva ejemplificación, determinan un hacer que imita más que lo que indaga y crea. Asimismo, se observan prácticas docentes donde prevalece un espíritu de imitación de los artistas reconocidos, e incluso de ciertos tratamientos estéticos propios de un movimiento o una vanguardia: pintar "a la manera de los impresionistas", representar el aula "como lo haría Picasso", son ejemplos frecuentes de la limitación de la experiencia del hacer una imagen, que debería propiciarse desde el lugar de la problematización de ciertos rasgos del lenguaje visual, y aun desde los problemas de determinada materialidad y de ciertas herramientas, pero no desde el "parecer ser", cuando se busca considerar que este lenguaje tiene arraigo en el querer ser y en el querer decir.

6. Esto no equivale de ningún modo a caer en un relativismo absoluto, pues existen cuestiones que deben ser entendidas como certezas (los derechos y las responsabilidades del sujeto como ser social, por ejemplo). Pero sí es preciso concebir el conocimiento sin canonizarlo, sin cristalizarlo, o sea, habilitando a otros y a nosotros mismos la posibilidad de discutirlo desde distintas argumentaciones.

ricular sino para reorientar el enfoque según los nuevos sentidos sociales que atraviesan a los objetos de estudio y a las disciplinas, y según las necesidades de las sociedades. Sin esa revisión continua, es fácil caer en la trampa de los supuestos y de los mitos; así, al hablar de arte, muchas veces se habla más de suposiciones y presuposiciones en torno al arte que de su auténtica naturaleza, de su intencionalidad como práctica sociocultural.

Tal es el caso del imaginario de artista que circula en gran parte de la sociedad, y también de la comunidad educativa artística: el genio, el loco, el bohemio, el transgresor, el apartado, el que está por encima o por fuera del compromiso social y político, el poseedor de las únicas herramientas de transformación del mundo... muchas son las figuras imaginarias, o míticas, que revisten al artista, algunas incluso absolutamente antagónicas. Sin embargo, ninguna de ellas explica definitivamente, cabalmente ni universalmente, las distintas posiciones que los artistas han de tomar en sus micro y macroespacios sociales.

Otro tanto sucede con la concepción de obra de arte. Es fundamental recordar que no existen procesos creadores de "obras de arte", sino de imágenes que luego se erigen como obra de arte porque el mercado (escritores de revistas y web especializadas, críticos, galeristas, merchantes, curadores, entre otros) les otorgan esa entidad. Pero la obra de arte es un constructo en el que participan varios actores, y esa construcción, al igual que la instancia artística, han variado en distintas épocas y en distintos contextos; cuando analizamos la historia del arte, vemos cómo se modifica no sólo la imagen y los soportes sino la enunciación sobre las obras (¿quién y por qué las legitima como obras de arte?: en cierto contexto la obra debía estar inscrita en la arquitectura de palacios y/o de iglesias, y en otros contextos debía estar en determinada galería y en el museo; hoy se multiplican también las consideraciones sobre qué o quién legitima a los organismos o entes que solían legitimar, es decir, ¿quién legitima a los legitimadores? El cuestionamiento llega a veces a tal punto, que se produce una especie de destierro de la figura del "legitimador", tal como sucede en algunas prácticas de arte público a la intemperie o en ciertas manifestaciones transdisciplinarias. La revisión del estatuto "obra de arte" y del poder de legitimación es otra de las interesantes consecuencias de un proceso de secularización de la cultura moderna).

Si este tipo de reflexión no se abona en las prácticas docentes y no empieza a ser parte del currículum especialmente en la escuela media, la vacancia seguirá dando lugar al discurso mediático de la

definición de arte y de artista. Pensemos, pues, qué frecuente es la presencia de simulacros y polémicas en distintos programas de televisión en torno a si determinado personaje es o no un artista, basados generalmente en su "trayectoria" (palabra verdaderamente bastardeada en ese ámbito). Si los jóvenes y preadolescentes observan que un trayecto artístico es un derrotero de castings, concursos y de asistencia a tribunas de televisión —porque en definitiva la audiencia televisiva tiene el poder de *dar entidad*—, la escuela debería fortalecerse en sus capacidades de revisión de esos discursos y de apertura hacia otros. Vale decir, nosotros, en tanto docentes, tenemos la maravillosa oportunidad de hurgar en esos discursos sin escandalizarnos, promoviendo en nuestros alumnos la reflexión respecto de los intereses que sostienen esas validaciones, las representaciones de arte, de espectáculo, de artista y de la obra de arte que ellos tienen y los atravesamientos de los medios masivos de comunicación en esas representaciones.

Eso que antes se llamó arte en suntuosos templos y palacios, eso que después se llamó arte en los museos del siglo XIX y XX, eso que ahora se llama arte en las galerías periféricas o en la calle, eso que llaman arte en la tele, eso que se llamó y se llama arte en espacios culturales gentrificados,⁷ debería ser revisado en cada uno de nosotros, considerando el problema de estas definiciones desde distintas claves: la mirada ética, la mirada estética, la mirada política, la mirada religiosa, etc. La omisión de este tipo de reflexión significará un progresivo acorralamiento de la perspectiva del docente y conllevará el riesgo de que las ideas, los deseos, las imágenes, las proyecciones de nuestros alumnos, sean llamas extinguidas en tanto aluvión de mercancías que los medios llaman "arte".

Debemos preguntarnos por este mundo que vemos; por nuestra mirada, de qué se ha nutrido y qué la ha erosionado. Debemos preguntarnos por nuestros alumnos pues ellos, aunque muchos digan que son generaciones tecnológicas y que vienen "seteados" con otro tipo de alfabetización, no dejan de ser sujetos que sufren las contradicciones de este tiempo, las tensiones entre los discursos de la cultura de masas y el legado cultural museístico, entre el modelo

7. Se llama "gentrificación" al proceso de "aristocratización" de un barrio o un circuito cultural (por ejemplo, en Buenos Aires, los casos de los barrios de Palermo y Puerto Madero). En este proceso las clases sociales populares se alejan (o son alejadas) de estos "polos", dada cierta ruptura de la identidad cultural que cede ante estetizaciones o consumos presuntuosos.

educacional del libro y de la cultura oral, y el de la cultura audiovisual más inclinada al consumo y al conformismo.

Ciertas preguntas orientan esa búsqueda de multiplicidad de sentidos, y se proponen aquí como ejemplos de ese espíritu que motoriza la concepción de la realidad como devenir y como constructo:

¿Qué puede ser el arte hoy?

¿Forma de ociosidad?

¿Instrumento de acción política?

¿Argumento para la estetización de la vida cotidiana?

¿Alteridad de la imagen de los medios?

¿Metáfora? ¿Agotamiento y catarsis? ¿Reconstrucción de realidades opacas?

¿Quiénes son “los sujetos que aprenden”?

¿Qué representaciones circulan acerca de la infancia y de la adolescencia? (en nosotros mismos, y en los medios).

¿Qué lugar ocupa la escuela aquí y ahora?

¿Qué misión se le asigna desde el Estado?

¿Qué expectativas ponen las familias?

¿Qué visión asume la escuela desde las teorías pedagógico-institucionales más recientes o más influyentes?

¿Qué responsabilidades están implicadas en el rol del docente de arte?

¿Transmitir un legado cultural?

¿Promover la construcción cultural?

¿Contener o dibujar bordes en biografías de alumnos que leemos desbordadas?

La lista podría seguir, pero estos ejemplos bastan para esbozar la idea. Enseñar artes visuales requiere de permanentes preguntas hacia el interior y hacia el exterior de las escuelas y de las prácticas docentes. Por un lado, para redescubrir los problemas del arte y del lenguaje visual específicamente, y por otro para reencontrarse con los sentidos del rol y de la tarea docente como enseñantes de arte. Pues sabemos que el riesgo siempre latente es la mecanización de la enseñanza, y que si bien ciertas sistematizaciones son necesarias para afrontar clases continuas y superpobladas, la reflexión y la mirada atenta son indispensables para no sumirnos en la automatización de la que tanto reniegan –y con sobradas razones– nuestros alumnos.

De alguna manera, el sistema educativo con su lógica de reparticiones, escalafones, módulos, puntajes, etc., ejerce sobre las prácticas docentes una presión constante que crece con el mismo tenor que la "carrera docente". Mientras se "avanza", se acumulan horas de trabajo discontinuo (en el caso de los suplentes) o repartido en varias instituciones (para alcanzar un sueldo suficiente) o se estudia en contraturno para acumular mayor puntaje y así acceder a otro cargo o a otra jerarquía. Al cabo de cada jornada, un docente de educación plástica ha trabajado con más de cien alumnos, de distintos grados o cursos, e incluso de distintas escuelas. Al comenzar la nueva jornada se replican esas cantidades, pero son otros alumnos, otros colegas docentes, otros equipos de conducción, otros supervisores... De manera que es casi "natural" que la máquina nos fagocite, que las fórmulas o recetas para enseñar afloren mientras se disipan las ganas de probar, el deseo de investigar, de repensar cómo estamos enseñando, cómo estamos considerando el arte, qué estamos diciendo cuando hablamos de *lenguaje plástico* o *lenguaje artístico*, por qué creemos que se debe enseñar arte en todas las escuelas de todos los niveles...

Sin embargo, y a pesar de las condiciones contractuales de la docencia en general y de cada caso en particular, sostener la pregunta, darle valor a la actualización curricular, redescubrir los objetos de estudio de las artes visuales, son formas de defensa contra el tedio y una parte fundamental de nuestra responsabilidad política y pedagógica.

En ese cúmulo de responsabilidades están sin duda ser mediador y facilitador de *repertorios culturales ricos*, y propiciar las instancias de *transformación*.

Muchas veces las prácticas artísticas se asocian a la idea de la transformación y, de hecho, el arte tiene un potencial transformador. Sin embargo, no se trata de considerar la transformación como revolución política o como modificación de las condiciones de un entrono social o del microespacio de quien "hace o consume arte" en términos de *mejora de la calidad de vida* (aunque esas transformaciones también son posibles). Cuando se produce arte y cuando se aprecia arte, se conoce una parte de la realidad que hasta entonces permanecía velada, eso es ya una transformación: el pasaje del estar fuera a ser parte porque se conoce, porque se ha experimentado una idea desde un medio expresivo, o porque se ha explorado una sensación desde la materialización de una obra. Se ha representado *eso que no era mío*, se ha conocido esa posibilidad de narrar que no era *mi modo de narrar*, se ha descubierto el misterio que toda manifestación porta mientras no podemos acercarnos a ella. La transformación es médula

de la práctica artística, pero no sólo porque un material se transforma con el paso de una herramienta sino porque la idea, la ficción o la percepción de una cosa pasan a ser un objeto tangible, simbólico, atravesado de cabo a rabo por la subjetividad de quien crea y de quien mira. La transformación se produce en primera instancia en el sujeto y la creación del objeto, luego el objeto se transforma en la mirada de otros sujetos. Se vuelve a transformar una y otra vez en la medida en que se modifica la escena que lo contiene, el espacio y las condiciones en las que se emplaza y/o se exhibe.

Veamos un ejemplo. Antes de ser obra acabada, *La Gioconda* ha sido el proceso creador de un artista, un procedimiento compositivo y pictórico que devino esa imagen que vemos aún hoy, la materialización de una idea en la que se han activado complejos mecanismos de traslado desde la representación conceptual-intelectual, hasta la representación visual material.

La Gioconda emplazada en el museo del Louvre de París es una obra de arte famosa –el cuadro más famoso del mundo quizá– mirada por cientos de personas de todo el mundo cada día. Es emblema del Renacimiento, y su conversión en etiqueta de mermelada implica el desplazamiento de su iconicidad hacia el puro símbolo: *La Gioconda* no está allí por ser el retrato de alguien ni por mostrar ciertos rasgos humanos o por representar el espacio con una perspectiva atmosférica, sino porque es una obra de arte universalmente reconocida, eternizada. Y lo que busca la etiqueta es decir que la mermelada equivale a esa obra de arte, a esa cantidad de atributos y reconocimientos en todas partes del mundo.

Así como la imagen se reconstruye en la medida en que cambia su contexto, también se modifican los sentidos del arte (dentro y fuera de la escuela), de la institución escolar, del rol docente, etc.; de manera que no hay ya otro modo de enseñar si no es contextualizando tanto lo que vemos como lo que producimos. Un currículum de arte no puede ya basarse en contenidos formales⁸ únicamente, pues el proceso creador no es solamente una relación entre forma, espacio, textura y color en un campo visual, sino que implica el despliegue de nuestras ideas, sensaciones, interrogaciones, en un lenguaje polisé-

8. Elementos formales / enfoque formalista: son los elementos de los que se vale el lenguaje visual. Al hablar de “un enfoque formalista” o de una “mirada formalista”, se está haciendo referencia a un tipo de educación artística que atiende sólo al reconocimiento de estos elementos en una “composición” y no a los que tienen que ver con la significación.

mico como es el plástico-visual, con un enorme caudal de subjetividad puesta en la construcción de la iconicidad, de la construcción y de la interpretación de los signos de dicho lenguaje, en lo que difiere tanto del verbo.

Este enfoque del currículum, como señala [Joe] Kincheloe, nos separa de verdades sagradas y estables (los estilos, los grandes nombres, el lenguaje analítico-formal...) y no olvida que el todo (el resultado, el fenómeno, la obra) es siempre más que la suma de las partes (de la actividad de análisis realizada). (Hernández, 2000: 110)

Si hablamos de cambios en el enfoque del currículum, invariablemente habrá que prestar atención a las transformaciones en rol docente y en las prácticas concretas. El docente de arte debe crear condiciones para la enseñanza, promover la construcción de conocimientos por parte de los alumnos (es decir, que ellos descubran, aprendan, relacionen, saquen conclusiones) y transmitir cierta información que ellos no pueden obtener o descubrir por sí mismos. La reconstrucción del rol docente tiene que ver entonces con la mutación de su tarea, antes erigida sobre el modelo de transmisor de información, ahora basada en tres cuestiones interdependientes:

- 1) *Crear condiciones para la enseñanza* se vincula con tareas de gestión (diálogo con autoridades escolares, con otras instituciones si fuera necesario, con familiares, etc.), con tareas de planificación (programación curricular) y organización del tiempo, el espacio físico y la infraestructura disponible, y con generar vínculos saludables con los alumnos (basados en los que nos convoca, que es enseñar y aprender).
- 2) *Promover la construcción de conocimientos y saberes* tiene que ver con organizar las actividades curriculares basándose en la premisa de la investigación y de la reflexión sobre la acción por parte de los alumnos. Vale decir, se trata de proponer un problema (en el sentido de problematizar un recorte cultural) para que ellos protagonicen su búsqueda y la dirijan hacia las muchas posibles resoluciones conceptuales y estéticas que siempre han de existir. Por el contrario, cuando se parte de enunciados como "*vean esta obra de Antonio Berni, aquí el artista pintó a Juanito Laguna, que era un ser imaginario que representaba la pobreza en general*" o "*si al amarillo le agregamos azul obte-*

nemos verde", no se habilita la construcción de conocimientos sino que se fuerza un mecanismo de interpretación.

Sin embargo, no todo puede aprenderse desde el propio descubrimiento y desde la investigación, a cualquier edad y en cualquier contexto.

- 3) *Transmitir cierta información* es imprescindible cuando se trata de enseñar procedimientos que no admiten múltiples resoluciones (por ejemplo, si un alumno modela una escultura que será horneada para convertirla en pieza cerámica, es indispensable transmitirle que si queda aire en el interior de la forma modelada, ésta probablemente se partirá dentro del horno). Del mismo modo, será necesario transmitir datos vinculados al contexto en que se crearon obras o se produjeron ciertos fenómenos artísticos, o aquellos ligados a las normas de instituciones como museos y galerías para ser recorridos; especialmente si se trata de alumnos de edades tempranas, o si se está trabajando en un contexto en el que no es posible que los alumnos accedan por sí mismos a fuentes bibliográficas o cibergráficas para obtener algunos de esos datos (lo cual supondría incorporar a la enseñanza propósitos y contenidos específicos referidos a la investigación y selección de la información en esas fuentes).

3. Arte y tecnologías de información y comunicación

Un nuevo sistema de comunicación, que cada vez habla más un lenguaje digital universal, está integrando globalmente la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura y acomodándolas a los gustos de las identidades y temperamentos de los individuos. (Castells, 2002: 27)

Sabemos que la escuela ha consagrado el libro (el libro de texto) como lógica de enseñanza y de aprendizaje e, incluso, ha potenciado y centralizado su poder en la escritura. En los últimos años, esa lógica sufrió una serie de embates encabezados por la expansión cuali y cuantitativa de dispositivos y mecanismos tecnológicos basados en la imagen; hoy todo parece requerir de una pantalla: teléfonos, cámaras fotográficas, iPads, etc. Tanto en términos de comunicación (en su sentido más amplio) como en términos de potencial medio de producción artística, la pantalla (específicamente la de una PC, sea ésta por-

tátil o no, determina no un mero cambio de soporte respecto del papel o del libro sino un nuevo *sensorium*,⁹ pues no es posible pensar con las mismas coordenadas la imagen, e incluso la relación verbo-imagen, en los tratamientos posibles que da el libro y el que dan las tecnologías de información y comunicación (TIC), en las que reside la posibilidad de relacionar, además, lo sonoro, el movimiento y el tiempo real, el acceso inmediato a la información global si se cuenta con conectividad a internet, etc. El arribo de este programa otorga espesor a un problema ya existente, pues “los medios de comunicación y las tecnologías de la información significan para la escuela en primer lugar eso: un reto cultural, que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos” (Martín-Barbero, 1997).

Antes que alarmarnos o generar la absurda dicotomía “libro versus pantalla”, lo que debemos asumir es que las TIC constituyen medios y campos de conocimiento y de expresión que se suman a otros preexistentes, pero de ningún modo reemplazan a las disciplinas o los medios de producción tangibles (dibujo, grabado, etc.), ni a las experiencias directas en los espacios y las instituciones que dialogan con el patrimonio artístico y cultural. Nuestros canales se han ampliado, nuestra matriz de enseñanza y de aprendizaje se ha complejizado por lo diverso que son ahora los posibles medios para hacer y para mirar, para visitar y para contemplar, para conocer y para intercambiar.

En algunas ocasiones, la producción artística en medios tecnológicos o digitales se ha valido de esas otras producciones artísticas tangibles, lo que la tradición ha señalado como “objeto” artístico –por ejemplo, un cuadro o una escultura– y que hoy debe ser repuesto desde la idea de “manifestación artística”, que alude no sólo a las experiencias tangibles e imperecederas sino a aquellas sólo contemplables a través de una pantalla o en el tránsito por la vía pública.

Tal es el caso de *Mona Lisa Descending a Staircase* de la artista Joan Gratz (Academy Award Best Animated Short Film, 1992), donde la cineasta-animadora se apropia de gran cantidad de obras pictóricas de finales del siglo XIX y de las vanguardias históricas para

9. La idea de *sensorium* nace en el ensayo de Walter Benjamin *El arte en la época de su reproductibilidad técnica*, y se refiere a los cambios de percepción que devienen a partir de la posibilidad de reproducir masivamente la obra de arte; se transpone en estos tiempos al cambio de percepción que implica la era digital respecto de la era analógica.

construir un nuevo relato. En su obra hay una historia, que no es la historia del arte; es decir, el cortometraje no puede considerarse una mera sucesión de imágenes que muestra la cronología del arte del siglo XX sino que tiene su propio *dixit*. Este caso es sumamente interesante para observar en cuánto difiere pensar estas netbooks como soportes de información con lógica enciclopedista –donde las imágenes elegidas por Gratz aparecerían en una presentación tipo Power Point, sólo sucedidas una detrás de otra– y pensar estas máquinas como oportunidad para desarrollar un relato visual donde se despliega una mirada propia (en el film de Gratz ciertas figuras o personajes de las obras elegidas se mueven, hablan y se funden con otras figuras o personajes de otras obras).

Es cierto que, desde una perspectiva instrumental informacional, las netbooks toman el lugar de un infinito banco de datos e imágenes que facilitan el acceso y el consumo de bienes artísticos y culturales; lo que puede convertirse en auténtica oportunidad de fruición del mundo del arte y de la cultura en y de cualquier coordenada espacial y temporal (suele hablarse de la web como “ventana al mundo”).

Sin embargo, esa posibilidad de acceso no determina acceso *per se*. Uno de los problemas más frecuentes en la inclusión de estas tecnologías en las aulas es la creencia subyacente de que la máquina en cierto modo reemplaza la tarea del docente, como si la evolución en el desarrollo tecnológico arrasara –superara– el desarrollo pedagógico y social en su sentido más amplio. Esta posición, que es sólo una de las muchas que surgen en las prácticas docentes, equivale a dotar a las TIC de “superpoderes” y, a un mismo tiempo, a minimizar el potencial de la propuesta pedagógica y de la riqueza y coherencia de un currículum, pensado, madurado y acorde a la población de alumnos y al contexto institucional y comunitario.

Aunque desde hace aproximadamente dos décadas se haya echado a correr esa especie de promesa benefactora que consideraba el uso de las TIC en la escuela como solución a muchos males (entre ellos, la desigualdad de oportunidades para la construcción de conocimientos), sabemos que su existencia y aun su uso, más o menos extendido en el sistema educativo federal, no ha significado la solución a esos problemas.

Evidentemente no son las TIC –ni las netbooks provistas por el sistema educativo en muchos países– culpables ni deudoras de soluciones para los problemas que surcan el cotidiano escolar. Habrá que revisar en todo caso qué sentido se está dando al aparato tecnológico, qué se espera que un alumno pueda aprender desde ahí (y qué no) y cómo utilizar estas tecnologías, pues “la tecnología nunca

es sólo una máquina o un objeto en sí mismo; es siempre el objeto y cómo se utiliza. Un zapato es un martillo en tanto alguien lo utilice con ese fin” (Burbules, 2008: 33). Ello implica que la apertura a estos nuevos medios de comunicación y de producción debe traer aparejada una cantidad de imprevisibilidades pues, nuevas o no, las tecnologías habilitan distintos usos y para distintas cosas (cada alumno opera con ellas de modo muy diferente); sería ingenuo creer que sólo aportan e impactan en el sentido que fue establecido como política y en el que fue establecido por la o el docente. Así como los pizarrones han sido siempre usados por los alumnos para cosas que no fueron propuestas por el docente (bromear, insultar, escribir mensajes de amor, hacer denuncias anónimas, dejar huellas), los aparatos tecnológicos actuales (celulares, cámaras, netbooks, etc.) también han de tener una parte de uso determinada únicamente por el interés de los chicos y jóvenes. Nuestra tarea debería apuntar a equilibrar y regular esos usos (pedagógicos y “sociales”) haciendo acuerdos explícitos con los alumnos, sin caer en la trampa de la censura.

Si mayoritariamente son los medios de comunicación y la industrialización de los bienes culturales los que regulan el consumo de los niños y jóvenes, especialmente en pantallas, el mismo soporte tecnológico se reconvierte en la medida en que desde el docente y desde la propuesta de enseñanza se habilitan otros patrimonios y otras experiencias estéticas que desafíen la *construcción de la mirada*¹⁰ y las competencias vinculadas a relacionar elementos del lenguaje visual en diálogo con la significación, es decir, *la construcción de sentido*.¹¹

En este punto es importante señalar que “la escuela muestra con frecuencia, a través de su discurso visual, un ambiente recortado y aislado culturalmente. El material visual que se ofrece a los chicos y los ámbitos destinados a él muchas veces cierran espacios allí donde sería necesario abrirlos, testimoniando un proyecto escolar mucho más que un proyecto cultural. Mediante este discurso visual

10. La *construcción de la mirada* es el proceso en el que se imbrica el fenómeno físico de la visión con las competencias intelectuales que dan lugar al pensamiento crítico, a la sensibilidad y a la reflexión significativa. En la construcción de la mirada se desarrollan capacidades perceptuales y significativas de manera relacional, recuperando el bagaje de experiencias y conocimientos previos.

11. La *construcción de sentido* es el proceso en el que se conforman significaciones. Lo vivido, sea una producción o una apreciación de imágenes, pasa de ser vivencia meramente sensorial a ser experiencia con significados. Esos significados son construcciones en las que se relaciona esta experiencia con otras anteriores, en el sistema de creencias, símbolos y valores que utiliza cada sujeto.

se vuelve a imponer la «cultura de la escuela» y la «estética escolar» por sobre la cultura y el sentido estético del hombre» (Spravkin, 2006: 124), de manera que las netbooks pueden habilitar la apertura de los repertorios artísticos que tradicionalmente circularon en las escuelas y abrir un espacio de expectación referido al arte performático y evencial, por ejemplo, que resulta al menos improbable de ser abordado en el soporte libro, y aun en los museos.

Se sugiere ver <http://www.youtube.com/watch?v=N3sLHPjkpNE>, donde se reproduce una experiencia en el mercado central de Valencia, España. Feriantes y clientes hacen sus tareas habituales; unos pesan productos, otros arrastran sus carros de compras y comparan precios, cuando, súbitamente, los primeros acordes y una voz y luego otra comienzan a cantar fragmentos de *La Traviata* de Giuseppe Verdi. Las voces provienen de distintos lugares. El verdulero, que hasta hacía un segundo despachaba su mercadería, es ahora quien canta sin abandonar su puesto. Y una clienta que merodeaba se detiene en un pasillo. De a poco la gente comienza a amucharse, a entender, a entrar en el juego, a disfrutar desde la escucha y desde la visión este contexto tan particular para la música clásica. Algunos lloran, otros sonríen y hay quienes brindan gracias a las copas que los artistas van ofreciendo mientras cantan, todos reunidos en un pasillo del mercado.

En esta performance, lo visual no constituye el punto de partida; sin embargo, es sumamente interesante analizar la visualidad y todos los aspectos y elementos de distintos lenguajes que confluyen ese 13 de noviembre de 2009 en el mercado central de Valencia, para acabar preguntando a los espectadores –casuales–: “¿Ves como te gusta la ópera?”. Se trata, además, de una experiencia que se basa en el quiebre de la estereotipia y el acorralamiento que determinada tradición (oligárquica y elitista) ha impuesto en algunas disciplinas artísticas (más que en otras), alejándolas del disfrute popular.

Aquí tenemos uno de los miles de ejemplos posibles; las pantallas de las PC y la conexión a internet nos permiten acceder a experiencias únicas (como ha sido ese día, ese instante, en el mercado central de Valencia). Y aunque está claro que recrear la obra en una pantalla no equivale a estar allí, es posible afirmar el valor que este dispositivo tecnológico adquiere para trascender las barreras temporales y geográficas, aunque más no sea como relato audiovisual de la experiencia (y no la experiencia en sí). Teniendo en cuenta que este audiovisual despliega ese relato de esa experiencia, es posible ver cómo se construye la narrativa desde la perspectiva de las cámaras, sus encuadres, su edición.

Los espectadores que estaban allí, ese día, participando de la experiencia, han tenido una percepción absolutamente diferente de la que tenemos desde la pantalla, y esto también es parte de lo enseñable cuando abordamos el arte en y desde las TIC: el análisis de lo que vemos, pero también del contexto desde el cual lo vemos y la diferencia con el contexto en el que se produjo tal manifestación artística.

Sin embargo, sabemos que la sola exhibición de una imagen fija, o el visionado de un film-video, no genera la construcción de conocimientos, ni es en sí misma una instancia de apreciación. La experiencia estética, o la obra de arte, deben ser entendidas como "paquete de sentido" (Verón, en Fernández Troiano, 2010: 37), es decir, como problema de relaciones formales imbricadas con problemas de significación atravesados por el bagaje cultural de quien hace y de quien mira. Y esa relación, que es una complejísima y hermosa trama que se puede tejer, destejer y volver a enmarañar, sólo se da en la medida en que exista una propuesta didáctica específica basada en la apreciación y en la contextualización. Ninguna pantalla ni la conectividad a internet habrán de generar semejante cuestión. A lo sumo, la imagen aparece con datos de ubicación temporal y geográfica, pero sabemos que apreciar y contextualizar son cuestiones que trascienden ese tipo de información.

En el museo, en el libro o en la pantalla, la proposición de enseñanza se fortalece en la medida en que supera el pedido hacia los alumnos de "identificar el registro de paleta" o "el tipo de línea y de textura" que un artista ha utilizado; aprender la sintaxis del lenguaje visual encuentra poco sentido si no existe, además, la capacidad de crear relatos, mensajes, ideas, y, a la vez, reconocer la diversidad expresiva y comunicativa que albergan las obras de arte más reconocidas, así como las obras y experiencias estéticas menos conocidas o legitimadas desde el mercado del arte.

En tanto campos de conocimiento y de creación, las tecnologías y particularmente internet han habilitado espacios en los que se construyeron lógicas de arte específicas. En el caso del net art o de los museos virtuales, se trata de fenómenos explicables sólo desde la perspectiva de las TIC y desde su masificación en la era de la *aldea global*.

El net art tiene su origen en la década de los 90, cuando comienzan a circular obras artísticas producidas a partir de recursos de la red (datos tomados de perfiles en redes sociales, programación en el servidor, formatos de formularios, componentes de e-mail, etc.) (se sugiere ver www.net-art.org, www.cuervoblanc.com/netart y solaas.com.ar/netart/). Lo que caracteriza y distingue el net art respecto de otras manifestaciones que circulan en internet es la nece-

sidad de estar *online*, vale decir, no son experiencias ideadas para descargarse y verse en otros dispositivos, como podría ser el caso de audiovisuales de animación o videoclips. No sólo circula en internet, sino que se compone constitutivamente de internet.

Los museos virtuales (se sugiere ver http://www.recorridos-virtuales.com/frida_kahlo/museo_frida_kahlo.html) abren una ventana al patrimonio cultural de distintos contextos culturales y geográficos, y la posibilidad de reconocer el patrimonio más diverso permite construir nociones acerca de distintos modelos culturales, funcionalidades de la imagen artística, considerar relaciones entre diferentes modos de exhibir y compartir ese patrimonio con los elementos que valora cierta sociedad (por ejemplo, el desarrollo iconográfico, el contenido conceptual de las imágenes, las disciplinas o los medios de producción, etcétera).

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, “el patrimonio como espacio de aprendizaje, experimentación y creación es un ámbito privilegiado para generar actitudes de apropiación cultural [...] abre la posibilidad de desarrollar sentimientos de pertenencia y de actitudes de responsabilidad ciudadana y de compromiso con la propia historicidad” (González, 2009: 25). Sin embargo, la propia organización escolar constituye las más de las veces un obstáculo para diseñar salidas, visitas, experiencias directas que impliquen reconocer el patrimonio. El museo virtual configura una alternativa en términos de repertorio y de formas de transitar o visitar el espacio.

Es posible pensar que este recurso tecnológico configura en buena medida un “paliativo” en lo que se refiere a inaccesibilidad presencial al patrimonio artístico y cultural. Además de acceder a imágenes, es un soporte que permite tomar contacto con el sonido, con el movimiento, con otros modos de captación y de presentación del patrimonio cultural y de las obras de arte; aunque, como ya se ha dicho, no se trata del reemplazo de la experiencia directa (la visita física al espacio “real”) sino de un tipo de acercamiento al arte y a la cultura distinta, puesto que, evidentemente, existen distancias sustantivas entre el habitar un museo y el recorrer un museo virtual, por ejemplo. La más obvia de esas distancias es la que se produce entre la obra original y la reproducción de obra.

El recurso de las netbooks significa además una oportunidad para producir, para intervenir y para hacer circular proyectos artísticos de los alumnos.

Si tenemos en cuenta que muchos de los adolescentes usan al menos un dispositivo fotográfico o fílmico (por ejemplo, las cámaras de los celulares) y que las netbooks permiten sumar aplicaciones o soft-

wares, comprobamos rápidamente que la opción de producir desde el lenguaje fotográfico, desde el videoarte o desde el lenguaje audiovisual deja de ser una propuesta excepcional supeditada a problemas de infraestructura escolar y puede pasar a ser espacio de diálogo entre la imagen material y los distintos procesos de digitalización de la imagen e, incluso, un canal o medio expresivo en sí mismo en el que se imbriquen la objetivación y la subjetivación de la realidad, a través de la producción de animaciones, documentales y/o ficciones.

Las netbooks tienen además una aplicación de red, y desde ese lugar es posible repensar los rituales de muestra, de evaluación y de intercambio de las producciones.

Si la lógica de exhibición de la producción de los alumnos ha sido la pared donde se pegaban las imágenes con cinta, la incorporación de este recurso convida a otras formas de circulación e intercambio a partir de la red. Lo destacable en esta cuestión es la alternativa de apropiación e intervención –desde acciones y reflexiones– que cada alumno podría hacer sobre la propia producción y sobre las de sus pares, toda vez que el soporte permite un sinfín de reformulaciones estéticas en una imagen de la cual siempre es posible conservar su génesis o su resolución original.

En los últimos años, de hecho, la creación de imágenes, especialmente en propuestas de animación en stop motion, ha tenido un crecimiento cuanti y cualitativo fácilmente observable en las sucesivas ediciones del programa “Hacelo corto” que el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires promueve desde 2001.

Pero hay otras experiencias, menos visibles, menos difundidas; docentes y alumnos que investigan y reconvierten esas pantallas –muchas veces temidas o resistidas– en espacios de creación y de aprendizaje, en tiempos de disfrute y asombro, en territorios de reflexión y discusión sobre el espacio público y la construcción de ciudadanía, a partir y desde el arte (se sugiere ver <http://www.blublu.org/sito/video/muto.htm>).

2. Contradicciones en el hoy

Históricamente, la educación fue concebida como instrumento de mejora social, de promoción social, pero, ¿qué ocurre cuando desaparecen esas garantías? ¿Dónde se deposita el discurso del esfuerzo, del mérito y de la recompensa con el que la escuela se ha erigido durante décadas?

Si el conocimiento está siempre disponible en internet, ¿para qué acumularlo en una carpeta? Y si la humanidad tiene sus días contados porque la contaminación ambiental es un hecho irreversible, ¿para qué deberíamos mejorar?, ¿qué sentido tiene conocer lo que está a punto de desaparecer? En una proyección desesperanzada sobre el futuro (que es discurso habitual en este nuevo milenio), podríamos decir que el saber no nos libera, conocer no es una salvación; la ilusión liberadora del arte tampoco es cierta.

Entre relatos catastróficos, apocalípticos, y optimismos de resurgimientos aun antes de la extinción, nos movemos con extraña fluidez en un universo de tensiones y contradicciones entre el pensamiento moderno y las formas de la posmodernidad.

La modernidad dotó a la escuela de un carácter etnocéntrico y positivista, que hoy se confronta a las realidades de un tiempo en el que el “desfondamiento de la racionalidad”, la “pérdida de fe en el progreso” (Pérez Gómez, 1998: 8) y la afirmación del relativismo imponen la necesidad de otras construcciones de la subjetividad, que es una tarea y una consecuencia natural de la institución escolar.

En el acto en que la modernidad le dio a la escuela la tarea de borrar lo anterior, hacer *tabula rasa* del pasado y crear identidades completamente nuevas, le estaba dando un gran poder pero también una gran carga. Esta nueva modestia de la escuela, obligada por los medios, los cambios en las fami-

lias, en las nociones de independencia, más que verse como una desgracia antieducativa puede ser la base de una acción más realista y menos moralista que construya otros sujetos. La sociedad contemporánea nos demanda sujetos que no se congelen, con capacidad de conocer y de conocer contra lo conocido, con la capacidad de resolver problemas, pero también de hacerse preguntas nuevas. El desafío es ver si la escuela puede proveer, y proveerse, de experiencias que habiliten para la constitución de estos sujetos. (Caruso y Dussel, 2001: 15)

El hoy requiere sujetos que construyen realidades y no que sólo las descubran; sujetos que creen significados, en vez de sólo interpretar. Esa es una diferencia medular entre un “sujeto sujetado” (a las sujeciones que subsistieron hegemónicamente hasta el siglo xx: la familia, el Estado, las ideologías, la religión) y el sujeto de este nuevo siglo, lanzado a la suerte de arbitrar sus propias sujeciones (entre otras, la del consumo) para no caerse de sí mismo, para no perder sus bordes, los contornos que lo determinan “único” en una amalgama social compleja.

1. (Des)encuentro con el patrimonio

Mientras la sociedad está surcada por la lógica del zapping visual y/o audiovisual, la escuela busca construir sentidos (significados, rituales, tradiciones, valores de pertenencia), más o menos estables, que siempre parecieran desvanecerse, puesto que la industria (televisión, radio, internet, etc.) produce repertorios propios que se suceden con extraordinaria velocidad, dejando de lado otras formas de captación, de percepción, y delimitando el gusto estético de cada segmento social.

Muchas de las manifestaciones artísticas y de las obras que entrarían en la categoría de “lo apreciable” son negadas en la demasía de las producciones que circulan masivamente desde la órbita de las industrias audiovisuales. Se afianza una lógica de espectacularización en la que muchos sucesos y objetos culturales pierden sentido, dejan de ser mirados, se desvanecen.

La cultura o, más bien, los consumos culturales de las nuevas generaciones tienden a centrarse en la oferta que los medios de comunicación establecen como apetecibles, conformando no sólo un qué mirar sino un cómo. Y se trata de un cómo bastante más ligado a la homogeneización del gusto y de la concepción de arte y de cultura, que a la experiencia estética vivificada y reflexiva en la que los

sujetos pueden reconocer distintas maneras de entender el mundo, contextos, voluntades expresivas, relaciones entre lenguajes y mensajes o ideas, etcétera.

Así, hoy se plantea absolutamente necesario reconsiderar qué es el patrimonio cultural y artístico, cómo es posible mirarlo y en qué medida las experiencias en las que se “vivifica” una relación con ello contribuye a construir la mirada.

La necesidad de “vivificar” a través de experiencias directas se apoya en la certeza de que la sola existencia de objetos culturales y artísticos no implica la apropiación de los sujetos sobre esos objetos, ni respecto de los contextos en los que se emplazan o fueron creados, ni el reconocimiento de sus cualidades.

No todos los miembros de una sociedad consideran como propios (simbólicamente) los bienes culturales que ésta ofrece: no encuentran en sí mismos las condiciones intelectuales y sensibles para esta apropiación. (Spravkin, en Alderoqui, 2006: 242)

La relación de pertenencia con la cultura requiere frecuentar —que difiere de “rutinizar”— la apreciación de manifestaciones en distintos contextos, habilitando marcos de mirada activa desde los cuales sea posible cuestionar, preguntar, comparar, expresar el gusto y/o el disgusto. En otras palabras, estimular el compromiso desde la dimensión perceptual, intelectual y emocional de los niños y jóvenes en el encuentro con el patrimonio, para que éste configure esa categoría de cuestión.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, “el patrimonio como espacio de aprendizaje, experimentación y creación es un ámbito privilegiado para generar actitudes de apropiación cultural [...] abre la posibilidad de desarrollar sentimientos de pertenencia y de actitudes de responsabilidad ciudadana y de compromiso con la propia historicidad” (González, 2009: 14).

Sin embargo, la propia organización escolar constituye las más de las veces un obstáculo para diseñar salidas, visitas, experiencias directas que impliquen reconocer el patrimonio; allí se instala uno de los reclamos más recurrentes en las prácticas docentes de artes visuales. Éste es un aspecto “práctico” de la contradicción; el otro, más conceptual, reside en la idea de qué es el patrimonio y de qué cosas o instancias son “patrimoniales”.

La categoría de *lo patrimoniable* tiene su propia crisis en la consideración de que ningún bien cultural porta la entidad de *patrimo-*

nio en sí mismo, sino que tal estatuto se conforma en la apropiación que las sociedades hagan de ellos.

Cada uno de los bienes potencialmente “patrimoniales”, sean monumentos, edificios [...], fiestas o ceremonias, necesitan ser activados, para formar parte del patrimonio de una sociedad. [...] Activar un repertorio patrimonial significa, en definitiva, elegir ciertos referentes vinculados al pool –naturaleza-historia-inspiración creativa– y exponerlos de una determinada forma. Este hecho confiere a esos referentes una carga simbólica que refuerza y legitima socialmente un discurso identitario. (González, 2009: 25)

Considerar los objetos culturales y artísticos, los espacios donde se producen, exhiben o conservan estos objetos como bienes “patrimoniales”, supone entonces que, antes que nada, es preciso conocerlos y significarlos para luego poder ubicarlos como médula de una propuesta de enseñanza. Una visita aislada al museo o a cualquier otro tipo de espacio cultural no implica necesariamente la construcción de conocimientos o la apropiación en términos de pertenencia y de identidad respecto de esos bienes que tradicionalmente tuvieron el estatuto de “legado cultural”.

En términos más cercanos a la realidad escolar, la puesta en valor, la consideración sobre el patrimonio, el deseo de visitar un sitio histórico, la pretensión de cuidado, la intención de recorrer e interpretar, no surgen espontáneamente. Van de la mano de una reflexión acerca de la democratización en el efecto de patrimonio. El comportamiento respetuoso y amoroso hacia el patrimonio no se genera por el mero hecho de anunciarlo, prescribirlo o desearlo. (Tabakman, 2011: 89)

En este tiempo signado por la velocidad, la diversidad y la multiculturalidad será preciso entonces resignificar el bagaje cultural del entorno, proponiendo la construcción de herramientas conceptuales y procedimentales que permitan a las nuevas generaciones acceder y apropiarse de “las culturas” y “los patrimonios”, considerando que el arte es parte de la cultura.

Inscribir el arte en la cultura está implicando cambiar el eje de la mirada para enfocar el arte no desde su capacidad de diferenciar, sino, como propuso Roland Barthes, desde su “capacidad de significar”; esto es, de permitirnos auscultar los signos que iluminan el opaco y contradictorio vivir de una so-

ciudad, descifrar las secretas corrientes que la irrigan y dinamizan. (Martín-Barbero, 2006: 41)

2. (Des)encuentro con la diversidad

En los últimos años se han multiplicado en nuestro país (como en los que integran la región) distintas iniciativas destinadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Los gobiernos han elaborado reformas y programas que van desde medidas de gestión, cambios en las formas de financiamiento, reformas curriculares, descentralización y, sobre todo, han diversificado las modalidades de escuela en todos los niveles que integran el sistema educativo. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, podemos mencionar como ejemplos de esta tendencia: grados de aceleración, grados de nivelación, escuelas de recuperación, escuelas intensificadas, escuelas de jornada simple extendida, escuelas bilingües, etcétera.

Sin embargo, aunque se haya avanzado en términos de modalidades educativas más o menos pertinentes que den cuenta de las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales, etc., existentes en los territorios del país y de la ciudad, muchas son las dificultades que surgen cuando estas iniciativas se hacen realidad palpable en las aulas.

A pesar de los formatos, lo que nos sigue interpelando como docentes es la necesidad de “reconocer al *otro*”, sostener una mirada atenta y crítica para que la diversidad sociocultural de la población se inscriba como parte y forma del trabajo docente, en vez de mero obstáculo para desarrollar propuestas de enseñanza homogeneizantes, entendiendo que “la escuela debe pasar de ser una reproductora de la cultura mayoritaria, a ser generadora de construcción cultural” (Salinas Catalá, 2002: 35).

Además, es necesario que demos entidad a otros espacios educativos, sociales y culturales existentes, pues “la educación como concepto total y no restringido al sistema educativo formal es un proceso en marcha [...] una definición ampliada de lo que es la educación lleva al reconocimiento de que el bagaje educativo y cultural de nuestras sociedades está constituido no sólo por lo que el sistema educativo formal ofrece, sino también –y en igualdad de condiciones– por todos los aportes de la cultura popular, que se reconocen históricamente pero que se construyen históricamente” (Aguerrondo, 1990).

El discurso de gran parte de los proyectos educativos gira en torno a la idea de una escuela que reconozca y propicie la convivencia

de la multiculturalidad. Sin embargo, el cotidiano de la escuela y, en el caso que nos ocupa, “las clases de arte” insisten en normalizar y homogeneizar las miradas de los alumnos. Si, por ejemplo, las imágenes que se ofrecen para apreciar pertenecen siempre a los mismos dos o tres artistas locales (Antonio Berni y Benito Quinquela Martín) y otros tantos europeos (Pablo Picasso y Vincent van Gogh, por ejemplo), ¿cómo será posible acercarse y valorar una obra diferente, que parte de otra sensibilidad, de otras inquietudes? ¿Cómo será posible que estos chicos puedan legitimar y otorgar valores a *otros creadores de otras partes del mundo y/o de otros tiempos*?

No se trata ya de considerar que los sujetos y las culturas internacionales forman parte de la excepcionalidad y de una extrema heterogeneidad que debe ser sublimada, sino de “reconocer al *otro*”; lo que implica asumir que cada experiencia social y cultural tiene riquezas y sentidos propios de los cuales existe siempre una oportunidad de aprendizaje y de amplitud del horizonte de la experiencia humana.

Conocer al otro, en cambio, tratar con la diversidad de imágenes y elaboraciones simbólicas en que se representa, obliga a ocuparse de su diferencia y a hacerse preguntas sobre la posibilidad de universalizar las miradas diversas que nos dirigimos.

En el conocimiento representativo generado por las artes y las industrias culturales se advierte con mayor evidencia la complejidad de articular lo diverso y las asimetrías de la interculturalidad.

La desigual distribución mediática de los bienes y las imágenes de distintas culturas hace difícil construir una sociedad (mundial) del conocimiento. (García Canclini, 2007: 42)

Las prácticas educativas están permanentemente interpeladas por el problema de la diversidad en varios sentidos: la diversidad de grupos sociales que acuden a la escuela, la diversidad de demandas que las familias dirigen a los establecimientos, la diversidad de medios de enseñanza, la diversidad de recortes culturales enseñables, ahora más accesibles... En cualquier caso, prevalece el conflicto de la validación de lo diverso, pues la escuela sigue sosteniendo un modelo cultural etnocéntrico y universalista desde el que despliega su poder, y que genera una trama de representaciones superficiales y varios prejuicios acerca de *los otros* para lo cual genera, desde su currículum oculto, un “nosotros” afianzado en estereotipos de éxito escolar y de conductas morales todavía propias de la “familia nuclear”.

La cuestión del poder como componente en la relación “conocimiento-institución-vínculos” es plenamente palpable en el desarrollo de todas las formas de expresión de los alumnos, e incluso de los docentes. Lejos de espantarnos o de negar estas situaciones de conflicto propias de cualquier organización basada en jerarquías y distribución del poder, deberíamos intentar asumirlas como parte del currículum.

Ver lo social y lo educativo desde el ángulo del poder implica darle al conflicto, a las luchas y a las diversidades un lugar constitutivo en las tramas de experiencia y en la constitución de sujetos, y no verlos como disfunciones, desvíos o circunstancias inesperadas. (Pineau, en Caruso y Dussel, 2001: 64)

Una de las estrategias concretas posibles para habilitar el modelo de la diversidad cultural desde la praxis consiste en fortalecer las redes interinstitucionales, sumando a la rutina y a los rituales escolares repertorios y experiencias de otras organizaciones y espacios culturales, toda vez que la escuela construye una referencia permanente desde sus haceres. Si la escuela “hace con otros”, enseña que los otros no configuran opuestos ni enemigos; incorpora al currículum el problema de la enseñanza de haceres compartidos, el problema de la organización y de la gestión en el acuerdo y en el disenso, pues “las tramas de relaciones y vínculos, los modos de organización, las formas y los sentidos de la autoridad y el poder, no son en ella [la escuela] meras condiciones que plantean obstáculos o facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje; son tramas, contenidos y sentidos que tienen función educativa en sí mismos” (Garay, en Butelman, 1996: 145).

Así, “otros” espacios habitualmente vinculados a la recreación, al entretenimiento o a la conservación del patrimonio (como clubes, bibliotecas barriales y museos) pueden significar verdaderos espacios educadores que amplíen la visión sesgada que sostiene que la escuela y la familia han de ser los únicos referentes, legitimadores de valores y conductas sociales, recintos de aprendizaje y espacios de afiliación.

En distinto modo y en diferente medida, otras instituciones, otros colegas docentes, otros alumnos, diversifican la experiencia escolar, desafían nuestra capacidad de socialización, de expresión, de reflexión y de discusión.