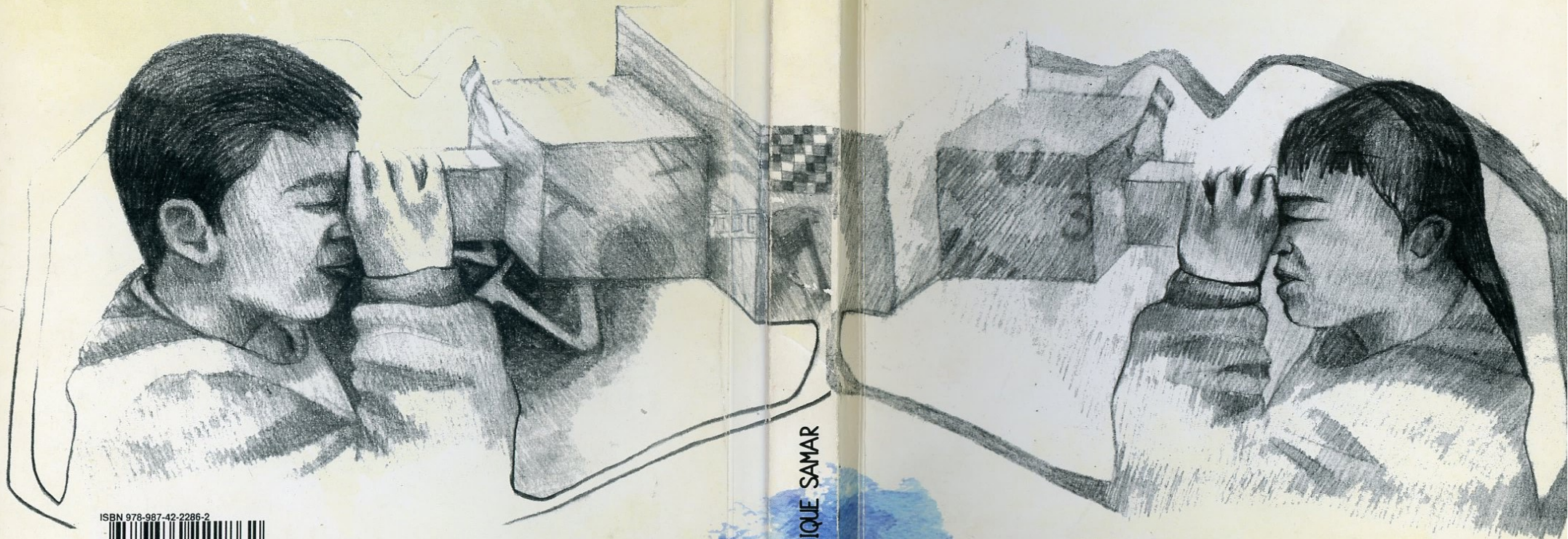


Huayra muyoj

"Viento arremolinado" en quechua, un viento que pone todo en movimiento... ¿Necesitamos un *huayra muyoj* en las escuelas?

En este libro, un grupo de docentes, reunidos por un mismo objetivo, el de defender la escuela pública, la escuela de todos, nos hablan de sus experiencias, luchas y vivencias; para poner nuestras ideas y reflexiones en movimiento.



ENRIQUE SAMAR

ENCUENTROS

Historias de luchas. desvelos
y preguntas en la escuela pública

ENRIQUE SAMAR (COORD.)

ISBN 978-987-42-2286-2



9 789874 222862

Samar, Enrique

Encuentros: historias de luchas, desvelos y preguntas en la escuela pública / Enrique Samar; compilado por Enrique Samar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Viviana Ayelen Herrero, 2016.

192 p.; 21 x 14 cm.

ISBN 978-987-42-2286-2

1. Educación. I. Samar, Enrique, comp. II. Título.

CDD 379

Edición: Viviana Herrero

Diseño de tapa: Hebe Roux y Martín Cámpora

Producción gráfica de la tapa: Anabel Perassi

ISBN 978-987-42-2286-2

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, total o parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de reproducción de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de la editorial.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

IMPRESO EN LA ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA

Índice

PRÓLOGO	
POR GABRIEL BRENER.....	5
INTRODUCCIÓN	
POR ENRIQUE SAMAR.....	15
POR QUÉ JUGAR EN LA ESCUELA	
GRUPO DE MAESTROS LUIS IGLESIAS.....	17
PROYECTO PEDAGÓGICO COMUNITARIO. EL ENCUENTRO SEMANAL DE LA ENTRADA	
POR HORACIO CÁRDENAS.....	24
ENCUENTRO POR LA MEMORIA DE MI TIERRA	
POR CLAUDIA BERNAL, KARINA GURFINKEL, MARINA CORES Y NÉLIDA WYATT.....	37
AJEDREZ Y CONOCIMIENTO	
POR CARLOS CAVALLO.....	46
APRENDER A ENSEÑAR ARTE: CRÓNICA DE UN CAMINO HACIA LA CELEBRACIÓN DE LA PREGUNTA	
POR HEBE MIRIAM ROUX.....	57
IDENTIDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN: DIÁLOGO OCULTO Y FUNDANTE EN LA BIOGRAFÍA ESCOLAR	
POR EZEQUIEL TRIGO Y EMILIANO SAMAR.....	71
AMPLIAR LA MIRADA, CONSTRUIR NUEVOS SABERES	
POR DANIEL FERRO.....	85
¿UN DIRECTOR PUEDE SER UN DOCENTE BICHO?	
POR ERNESTO GARCÍA.....	91
LA ASAMBLEA EN EL AULA	
POR HUGO LICHTENZVEIG.....	98
LAS PEDAGOGÍAS EMANCIPATORIAS SE CONSTRUYEN EN LAS AULAS	
POR LILIANA CAPUANO, PAULA MURIEL MARTÍNEZ Y PABLO FRISCH.....	104
ALGO MÁS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE	
POR GABRIELA SASLAVSKY.....	130
ARQUITECTOS DE UNA NUEVA ESCUELA, LA ESCUELA DE SONIA	
POR MÓNICA EVANGELISTI.....	139
LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE EXPLORACIÓN	
POR SERGIO LESBEGUERIS.....	158
LA URGENCIA DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
POR ENRIQUE SAMAR.....	171
SOBRE LOS AUTORES.....	182

Aprender a enseñar arte: crónica de un camino hacia la celebración de la pregunta

Por Hebe Miriam Roux

No recuerdo dónde, pero escuché decir que el formato de los libros y el movimiento que solicitan a nuestras manos para pasar la páginas los emparentan con ventanas o puertas. Se abre un libro como se abre una ventana, o una puerta. Esta imagen de libro es la que más me convida a escribir aquí. Abrir la puerta de mi práctica docente como educadora de y desde el arte.

Enrique Samar, quien fue director de la Escuela 23 del Distrito Escolar 11, en la que trabajé y aprendí tanto, me ha invitado a compartir mi práctica docente para sumar una voz más entre otras que intentan repensar la escuela pública. Agradezco el convite, porque mientras me desafió a evocar y ordenar algunos momentos e ideas que mapean mi práctica, construyo un sentido para hacerlo: tal vez esta especie de crónica acompañe a algún colega, a algún estudiante, a quien se hace preguntas similares o se cuestiona los mismos vicios de la tradición de la enseñanza artística. Y acompañarnos es una necesidad para nada menor si queremos pensar la escuela desde la mirada del reconocimiento del nosotros.

Cierro los ojos y no es para dejar de ver. Busco girar la mirada, meterla dentro, rastrear orígenes y memorias de este oficio que me hizo más él a mí que viceversa.

Lo primero que evoco es una escuela palaciega, un patio pleno de sol y de pibes, y una sala de maestros donde entré por primera vez con el ansia de hacer preguntas, de contar mi alegría. "Ah, sos maestra vos, nena, te veía en el patio recién y pensé que había una alumna nueva, vas a tener que ponerte un cartel" dice una colega y todas se ríen, varias prenden un cigarrillo y comienzan a circular

algunos catálogos de cosméticos. Descubro demasiado pronto que no hay investidura que me salve ni recreo que me descanse. Tener el título y el delantal, las ganas, las actividades pensadas... Nada de eso alcanza para constituirme como docente en esta escuela, ni en ninguna otra, me digo. Mi preocupación durante las escasas prácticas que había hecho en el magisterio y sobre todo mientras viajaba hasta esa escuela había sido cómo iba a posicionarme en el aula, de qué modo actuaría si los alumnos hicieran tal o cual cosa, qué diría en caso de... Me había estado ocupando de pensar cómo construiría mi autoridad pedagógica en relación a los chicos, y no había considerado hasta ese momento que, además de los chicos, la escuela es un grupo de maestros, directivos, auxiliares, familiares de los chicos...

Ese acontecimiento mínimo marcó para siempre mi habitar la escuela, nunca más dejé de pensar en esa escena; la convertí en referencia para señalarme lo mucho que debía aprender más allá de los contenidos disciplinares, y también en una marca de escuela con la que no quería identificarme. Así es como dibujo los trazos más gruesos de esa primera etapa en mi práctica, aquella en la que me descubriría pensando muchas veces en *cómo construyo mi rol, qué y quién soy en esta escuela, ante estos chicos, ante estas familias y ante los colegas.*

Esos primeros tiempos fueron experiencias fragmentarias, breves suplencias que tenían a favor el hecho de permitirme recrear muchas veces mi idea de escuela, de cómo era la comunicación y la cultura allí dentro.

Conocí toda clase de directivos y de colegas, edificios tipo conventillo, otros tipo palacio, otros "galponeros". De a poco iba encontrando mi lugar, modelado sobre todo por cuanto hallaba de ausencia: lo que nunca encontraba en las escuelas era un convite a la ficción, a la metáfora, a la fantasía. Y asumí que mi rol era enseñar a hacer cosas inútiles, a inventar sin funciones a priori ni con intenciones futuras. Entendí que mi rol era hacer un hueco en la escuela para que existiese la posibilidad de una experiencia estética, expresiva, fantástica, jerarquizando esas instancias desde la perspectiva del derecho de la infancia —y de la humanidad— a utilizar lenguajes no verbales y a accionar en el marco de la actualidad, con sentidos en el aquí y ahora, y desde proposiciones metafóricas y lúdicas validadas como manifestaciones sociales significativas.

Fue así que mi práctica comenzó a nutrirse de nuevos desafíos. ¿Cómo iba restituir el sentido de la educación plástica en una escuela primaria en la que mis colegas depositaban el ideario que ellas mismas y ellos mismos habían construido en su biografía escolar? ¿Cómo iba a promover una educación plástica que trascendiera el histórico móvil de producción de belleza? Creo que empecé por tres giros en mis intervenciones cotidianas. En primer lugar, diversifiqué las devoluciones que hacía a los chicos, cuando preguntaban "Seño, ¿está lindo?". O cuando decían: "Voy a hacer otro, esto es horrible", yo les preguntaba: "¿Qué es lo horrible en esa imagen? ¿Es horrible tipo monstruo o es horrible como asqueroso? ¿Y si esta imagen fuera una imagen de horror? ¿Cómo podés intensificar esa sensación horrorosa?". O los interrogaba sobre qué fragmento o qué elemento de la imagen les parecía "feo": "¿Las formas? ¿O el problema es el color que empezaste a poner ahora? ¿Hay alguna parte que sí te interesa? Y lo que no te gusta, ¿cómo se puede transformar?". De a poco ese trabajo sembraba otro cimiento de experiencia visual, en la que una imagen podía ser un enunciado de humor, de fealdad, de exageración, de armonía, de caos... Es decir, la imagen, para los chicos, empezaba a ser un territorio propio y no una frontera que debían alcanzar para que alguien les otorgase un aval de belleza o de *artisticidad*. Con el tiempo, la pregunta "Seño, ¿está lindo?" se diversificó, y observé que a veces decían "Mirá! Agggghhh..." (con la imagen sobre la cara, por ejemplo) o simplemente exclamaban: "¡Mirá seño!". Y es que estaban aprendiendo a ver plásticamente y a interesarse más por lo que ellos mismos veían que por la legitimación de un arbitrario juicio de valor estético.

En segundo lugar, entendí que ante ciertas demandas institucionales, debía contraponer un fundamento que protegiera el derecho de los chicos a tener sus clases de educación plástica sin convertirse en realizadores de escenografías o de objetos alegóricos dictados por efemérides y actos escolares. En varias oportunidades, decirle a una colega que no fabricaríamos un cabildo o que no instalaríamos *celestiblanquería* implicó asumir un costo considerable. Pero, en muchos otros, el resultado de ese intercambio fue que un colega conociera el sentido formativo del área y que, a partir de entonces, buscara puntos de contacto para emprender algún proyecto de articulación. Inclusive, en ocasiones, este planteo llevó a discutir colectivamente la vigencia de ese ritual escolar basado en la orna-

mentación y la reposición alegórica mediante una canción o una escenificación, que se repite año a año con cada vez menos efectos sobre el aprendizaje de los chicos y sobre la convocatoria de la comunidad. Simultáneamente, la exhibición de producciones de los chicos iba generando un ideario diferente, los colegas sustituían esa memoria de la plástica asociada a las manualidades y/o a la destreza gráfica por una percepción de lo plástico más vinculada con el hacer visible lo que se piensa, lo que se siente, lo que se cuestiona, lo que se imagina, lo que se desea.

El tercer giro estuvo orientado a las familias de los chicos, fue un intento por llegar a ellas promoviendo esa valoración de la producción artística en general y la de los chicos en particular. Ese punto fue una de las más importantes coincidencias con quien fue director de la entrañable Escuela 23 del Distrito Escolar 11, Enrique Samar. Creíamos que las experiencias directas no eran solo opciones de un devenir didáctico, sino también el derecho que los alumnos tenían durante su escolaridad de llegar a ser adultos habilitados para gozar del patrimonio cultural.

En este sentido, creí importante usar el cuaderno de comunicaciones, no solo para comunicar una necesidad material o una observación sobre actitudes negativas, sino para contar que estábamos investigando determinada cuestión y que, en relación, se podía visitar tal museo o espacio el fin de semana. Incluso, para contarle a alguna familia en particular que "X está trabajando con muchísimo entusiasmo y logrando imágenes interesantísimas, ¡felicitaciones!". También intenté sumar a las familias en las experiencias directas, otorgándoles un lugar más allá del acompañamiento (función legal-administrativa); les pedía que apuntasen en una hoja las preguntas y comentarios que hicieran los chicos a lo largo de la actividad. Algunos familiares se sorprendían de cuánto sabían y/o de cuánto aprendían los chicos mientras miraban o hacían arte.

Pero las preguntas y los desafíos suelen presentarse superpuestos, y la práctica docente en el sistema oficial es un campo de imbricación muy complejo. El rol docente, el rol de un docente curricular a cargo de un área históricamente banalizada, la tensión entre las políticas educativas "bajadas" a escuelas que no encuentran interlocutores para abordar sus demandas reales, la emergencia social que entra a diario a clases en la forma del hambre, del desamparo, de la

violencia y los abusos; todo esto, más una capa de problemas menos profundos pero pregnantes por su permanencia: los materiales, los espacios físicos, la conservación y la circulación de lo producido... Todos nudos de una trama que a veces me atrapaba, me inmovilizaba en la sensación de "es demasiado", y tantas otras —quizá más— me convidaba a saltar sin temor a caer. Porque, en definitiva, esa complejidad de nudos me hizo saber dos cosas fundamentales. Una, que la práctica docente así concebida era experiencia vital, estaba en la vida más vivida porque accionaba y se reflexionaba, porque los días transcurrían con cosas que pasaban, con arrugas, pliegues, y a veces con descubrimientos y satisfacciones; y la otra, que no estaba sola, que esa imbricación de problemas incluía a muchísimos actores, pudiendo yo encontrar un aliado en cada uno de ellos: un destinatario, un referente y/o alguien a quien interpelar.

Asumiendo que esta red estaría siempre tejiéndose y destejiéndose, comencé a tirar más de otro hilo: el del lugar de la educación plástica en el currículum prescripto y, sobre todo, en el currículum real. Fui preguntándome más hondo acerca del sentido de la educación artística, porque encontraba fuertes contradicciones entre los enunciados del diseño curricular y lo que observaba cada vez que iniciaba una nueva suplencia, instancias que se caracterizaban mayoritariamente por la vacuidad y la ambigüedad en el relato de los chicos, así como en la producción que se acumulaba en las carpetas.

Recuerdo con cierta nitidez una escena en particular. Estaba en clase con chicos de cuarto grado, ese día iniciaba una secuencia en torno a la seriación de la imagen mediante el grabado. A lo largo de cuatro o cinco clases, crearíamos matrices y las estamparíamos para reconocer posibles transformaciones en una imagen que conservara ciertos rasgos compositivos (las formas) pero donde, a su vez, estos se vieran alterados por la modificación de otros (el color, los soportes y los espacios de emplazamiento).

Había preparado unas cuantas planchas de *polyfan*, obtenidas de las bandejas en las que suelen venderse alimentos. Mientras sostenía esas planchas y preguntaba si alguna vez habían grabado, me asaltaba una pregunta que me hizo retroceder: "¿Qué era eso que tenía entre manos? ¿Por qué iba a llamarlo *polyfan*, si en definitiva era mucho más que un material? ¿Por qué a iba a llamarlo 'bandejita', si encima no había nada apoyado como para pensarlo con esa

función? ¿Por qué iba a llamarlo 'matriz', si ninguna imagen se inscribía allí? ¿Qué era eso que traía entre manos?"

"¿Qué tengo entre manos?", pensé otra vez.

Un plan.

Entendí que lo que había entre mis manos era una propuesta, una invitación, un convite a la transformación. ¿O a la invención?

¿O a la expresión?

¿O a la creación?

¿O a la representación de sus ideas?

Y creo que me demoré en esa charla que iba a ser breve, y mientras prolongaba el diálogo en torno a "¿alguien grabó alguna vez? ¿Qué es un grabado? ¿Para qué grabar?", ganaba tiempo para gestar una consigna. Ya sabía que mi problema ahora no era si diría *polyfan*, *bandejita* o *matriz*. El problema era cómo iba a inscribir en el espacio, en ese rato, la posibilidad de planear. Planear en dos sentidos. Planear como volar y planear como diseñar un rumbo. Y si la consigna mencionaba la posibilidad de expresarnos, o si decía que inventaríamos, o lo que fuera que dijera, en cualquier caso me habitaba el debate estético/filosófico que había estudiado en los largos años de estar en talleres y clases teóricas en las que siempre socavaba la pregunta de qué es el arte. Evoqué pedazos de manifiestos,¹ arañando las palabras que recordaba. Y más que una revelación, lo que tuve fue el capricho de sentar a todos esos artistas, críticos e historiadores en la mesa del taller en la escuela de Flores sur. La única manera de convocarlos a este lado y tiempo del mundo era comprometiéndome a posicionar cada una de sus perspectivas como válida y posible. Y como la consigna era "la encargada de establecer el núcleo de la tarea en relación con los conocimientos que se van a poner en juego y su vinculación con

1. Los movimientos artísticos de la primera mitad del siglo XX, hoy denominados "vanguardias históricas", se caracterizaron, entre otras cuestiones, por presentar sus visiones artísticas, estéticas y políticas mediante textos generalmente declarativos. Esos textos llamados "Manifiestos", son fuentes vigentes para indagar las mutaciones permanentes de la idea de arte y, por lo tanto, son una prueba más de que el arte es una categoría humana y no una cualidad intrínseca de las obras que se producen.

las tareas que se proponen",² fui valorando cada vez más la palabra elegida para cada cosa, para cada momento, para cada proposición. Desde entonces, en lugar de prolongar el debate acerca del arte como invención versus el arte como expresión (y tantas otras luchas posibles), incluí todas esas variaciones en el enunciado de mis consignas. En definitiva, si el deseo era empoderar, el camino consistía en amplificar simbólicamente la extensión de lo que somos capaces de ser y hacer.

Cuando, hacia el final de la secuencia, me preguntaba por la circulación de esas producciones, comenzaba a vincular desde la praxis dicha necesidad con la demanda institucional de socializar las imágenes que producen los chicos y la estética de la recepción,³ que venían reescribiéndose con múltiples prácticas en el arte contemporáneo. No podía impulsar una exhibición estática clásica que, a lo sumo, convidase a ser contemplada. A una experiencia de variaciones de la imagen le correspondía un dispositivo de exhibición que permitiera a los espectadores jugar también, recreando las series. Pregunté a los chicos si estaban de acuerdo con la idea de estampar algunas veces más y cortar e imantar estos fragmentos. De ese modo, podríamos dar lugar a la reconfiguración de las imágenes sobre un panel metálico. A un lado de la exhibición, que era a la vez territorio de juego constante en los recreos, dejamos colgado un bloc de hojas junto a un fibrón, con el siguiente mensaje: "¿Qué querés decirle a los autores de estos grabados?"

Un día después, aparecieron las primeras escrituras. Recuerdo con precisión que en la primera página se leía "Aguante Boca" y "6to capo". Era evidente que no alcanzaba con instalar un dispositivo para autorizar⁴ la participación desde la expectación ni mucho menos para

2. Spravkin, Mariana, "La enseñanza de la plástica y las interacciones en la sala" en A.A.VV., *Artes Plásticas, caminos para crear, apreciar y expresar*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2003.

3. "(...) Para la estética de la recepción lo producido por el autor (...) solo es obra de arte por la actualización (o concreción) que el receptor lleva a cabo sobre él, en el marco de las posibilidades que ofrece el texto, y dentro de un horizonte de expectativas que condicionan su actividad" (Adolfo Sánchez Vázquez, 2006: 20 en Marchán Fiz, S. Real / *Virtual en la estética y la teoría de las artes*).

4. Autorizar es empleado aquí como construir el permiso, la habilitación de alguien hacia algo. Es decir, no se trata de una norma que permite o prohíbe, sino de procesos que refuerzan la autoestima y la concientiza-

que esa instancia generase una ampliación de miradas. De modo que le pedí a la directora de la escuela hablar con todos los chicos en el saludo de entrada, y en esos minutos los felicité por haberse animado a escribir lo que pensaban, por habernos compartido sus gustos y simpatías futbolísticas, y les pedí que a partir de ese día contaran todas esas cosas en un papel grande que pegué, para tal fin, en la pared cercana a la galería de arte. Les dije que el bloc de hojas que colgaba en la galería de arte era un lugar para que contaran qué veían en esas imágenes que habían hecho sus compañeros y que esas palabras que ellos escribieran eran valiosas para quienes se habían atrevido a exponer(se). Dije también que no necesariamente debían decir “¡qué lindo!”. Porque tal vez lo que estaban mirando y lo que ellos mismos hubieran rearmado con esas imágenes les resultara gracioso, o monstruoso, o incomprensible; pero insistí en que, de cualquier manera, era importante que compartieran con los autores sus puntos de vista, así como los autores habían compartido con nosotros sus imágenes.

Esta escena, que tuvo lugar en la querida Escuela 7 del Distrito Escolar 11, significó para mí un punto de inflexión en la cuestión de la circulación de imágenes. Tiempo después, impulsé las “cajas pequeñas” (como las de las lamparitas) o “enormes” (como las de embalajes de heladeras). Se convirtieron en espacios de exhibición de las creaciones de los chicos, siempre contando con agujeros visores para mirar espiando, y otros agujeros o tajos para que entrase luz suficiente, que permitiera ver dentro de ellas.

Fortalecer estas instancias de observación detenida, intentando activar la curiosidad de la mirada en la infancia, que por aquellos años empezaba a fugarse a las pantallas de los *cyber* para jugar a matar en red, ha sido desde entonces uno de mis mayores desafíos. Pero, además de la novedad que seducía por su propia condición, observaba que la televisión —que aún es el medio más masivo, inmediato y eficaz para construir representaciones conceptuales—, presentaba la idea de arte y de artista a través de programas y publicidades que posiblemente consumían no solo a nuestros alumnos sino también a sus familias.

ción acerca de los derechos que poseen. En este caso, es fundamental esa autorización, ya que la tradición manda a contemplar “sin tocar nada”, de modo que una expectación activa requiere de enseñar a hacerlo, empezando por habilitar la conciencia de ese derecho a la participación y al diálogo con las manifestaciones artísticas.

Esa representación suele ser una condensación de castings, espectacularización de la intimidad, estereotipias de lo masculino y de lo femenino modeladas quirúrgicamente, y una estrecha concepción de éxito.

Jóvenes e inclusive niños y niñas “tinellizados” aparecían en los medios como anticipaciones de un futuro artista, reduciendo drásticamente tanto el devenir más saludable de la infancia como la fluctuación de las ideas de arte y artistas auténticos. Ese paisaje me interpeló desde entonces —y lo sigue haciendo—, sobre todo porque me topaba con la brecha tecnológica demasiado amplia. No me refiero a la brecha tecnológica de la que se ha hablado hasta el cansancio, sino a la distancia que se produjo entre un mundo que presentaba dispositivos casi “mágicos” y una escuela que insistía en querer hacer mirar carteleras de escaso contenido y de nulo planteo ético/estético. Confirmé mis sospechas cuando observé el modo en que los chicos se acercaban a los micromuseos, o la exaltación que les producía ver un objeto ampliado en la pared mediante un proyector casero (luz dicróica y lupa), o la sorpresa con la que descubrían una reproducción de sus propias imágenes obtenida con papel carbónico. En síntesis, comprobé que no era cuestión de competir con el *cyber* o con las industrias que sobretecnifican el mundo a fin de sujetarnos desde el consumo, sino ofrecerles la “baja tecnología” o las tecnologías de otros contextos para que amplíen su visión y se apropien de procedimientos que tienen su propia magia, y que están disponibles más allá de internet.

Este segundo momento de mi práctica docente fue de intensas búsquedas formativas: muchas lecturas, muchas conversaciones con colegas que tenían más experiencia y, sobre todo, escrituras permanentes para registrar y planificar mis propuestas intentando redireccionarlas cada vez que las evaluaba demasiado formalistas o instructivas. Leyendo a Eisner, a Bruner, a Gardner, a Gadamer, a Martín Barbero, a Mariana Spravkin —a quien poco después conocí y con quien tuve la suerte de crecer profesionalmente a la luz de su implacable lucidez—, fui armando un marco que para mis prácticas significó no solo un sostén teórico sino también un horizonte de gesta de mi propia elaboración teórica. En el año 2012, publiqué a través del CePA (donde me desempeñaba como capacitadora desde 2002) un ensayo crítico llamado “La construcción de la imagen en la escuela, enseñar

a través de arquitecturas, rituales y repertorios visuales”, y en 2013 publiqué *Desplegar la mirada, las artes visuales en la escuela* (Biblos), un libro enteramente destinado a problematizar la didáctica de las artes visuales y la pedagogía del arte, sumando posibles aportes, que fueron los provisorios hallazgos de mis propias prácticas.

Ya para entonces había entrado en una tercera etapa en la cual la pregunta-crisis de sentido se deslizaba hacia la escuela toda, hacia el dispositivo escolar que, comprendí, con sus rituales atentaba contra la gramática de la infancia y contra todos esos preceptos de construcción de la subjetividad, de la diversidad, de la participación democrática... Las relaciones de poder, los intereses reales e implícitos de la escuela pasaron a ser uno de los nudos que más me apretaría.

Hoy transito, como muchos colegas, un estado de pregunta, insisto en él. Advierto que ya no me hago una pregunta para contestarla. Habito la pregunta, transcurro y trabajo con ella. Me amigo con la incertidumbre que la escuela ha intentado borrar (así lo siento desde que era niña-alumna, y luego como adulta-docente lo reconfirmé). Y asumo que una *pedagogía de la interrogancia*⁵ es mi forma de encarnar la pedagogía crítica que nos sembraron Freire, Giroux y tantos más.

Las preguntas vienen y me empujan. No necesariamente hacia adelante. Hay preguntas que me empujan hacia adentro, que me hacen revisar mi práctica y cada una de las ideas que la nutren. Hay preguntas que me empujan hacia los costados, ver a mis colegas, a mis nuevos colegas que en ocasiones son aquellos a los que me tocó formar en los profesorados. Y descubro que no se trata solo de que aparezcan nuevas preguntas, sino también de que las primeras se han transformado notablemente solo por haber cambiado una palabra: en lugar de preguntarme cómo construyo mi rol *ante* los colegas, me pregunto

5. He creado este término para nombrar un modo en que concibo la pedagogía crítica, mi propia adopción de ello. Mi pedagogía de la interrogancia es preguntar(se): una experiencia que explora el mundo; no persigue respuestas sino formular la inquietud, asumiendo la multicausalidad y la concurrencia de campos de conocimiento. Y se elogia la incertidumbre como médula de la atención, de la sensibilidad, de la desnaturalización de los acontecimientos y fenómenos sociales, culturales, políticos, educativos, etc.

entre mis colegas. Así repongo la escena de la escuela palaciega en la que inicié mi vida docente, y, en vez de reírme y leer catálogos de cosméticos, intento ocuparme de transmitir información que coopere en los primeros pasos de esos nuevos colegas (desde el cómo inscribirse en las juntas, o dónde hacer cursos de capacitación, hasta qué tipo de dispositivos o lógicas de actividad pueden contribuir en determinadas propuestas plásticas). Estatuyendo una paridad entre todos los docentes asumo que la pregunta es qué aporte específico hacemos cada uno de nosotros a esta misión común.

No son preguntas ordenadas en troncos y ramas; se trata de un caudal torrentoso que nos exige varias pieles, diferentes gafas, diversos gestos y la construcción de herramientas para ver sin anestesiarlos, para desear más allá del fin de semana y de la jubilación. Como anárquicas teselas de un mosaico en permanente construcción, las preguntas me sostienen despierta y, aunque parezca contradictorio, son también las que me hacen soñar.

Cada vez que miro una producción visual de los chicos, me pregunto: “¿Cuánto tiempo hay en estas obras? ¿Cuántas herramientas intervinieron en estas producciones? ¿Qué problemas se presentaron? ¿Cuántas diferentes resoluciones se construyeron? ¿Quién dijo ‘estoy perdido’? ¿Quién se ‘perdió’ el recreo para no perder la idea de lo que estaba haciendo? Cuántas preguntas nos hicimos, cuántas palabras cruzamos, cuántas miradas fueron y vinieron para conocer los modos de hacer y de ver de un artista, para reconocer los propios, para construir poéticamente un mundo, para llegar hasta aquí... ¿Por qué este espacio-tiempo sigue siendo trazado con los caprichos de un timbre a otro? ¿Por qué cada mes se lleva al menos un día completo entre preparativos para y un acto escolar que versa sobre lo mismo cada año? ¿Cómo sería una escuela que destine más tiempo a la experiencia estética en comunidad (por ejemplo, construyendo escenarios lúdicos) en vez de ornamentar un relato de efemérides devenido en ‘artefacto escolar’?”.⁶

6. Flavia Terigi advierte que si bien toda inclusión de conocimientos en el ámbito escolar requiere o genera cierta transformación (“escolarización” de saberes y conocimientos), existe un problema en esa mudanza cuando las actividades se montan como simulación o como ejecución de una experimentación que, en rigor, está previamente diseñada por el docente,

Al situar estos interrogantes en la educación en general, y en la educación artística en particular, se revela una histórica tensión: ¿las instituciones educativas deben transmitir legados culturales o estimular la construcción de nuevas prácticas culturales? ¿Deben ser permeables a las condiciones de producción cultural contemporáneas o resistirlas? La escuela es un híbrido de ósmosis y de caparazón, de apertura y de clausura, con genealogías y cronologías que le impiden, la mayor parte de las veces, posicionarse con estrategias didácticas concretas a la necesaria confrontación político-pedagógica con los medios y las industrias que nos sujetan con su modelación. Esos medios que están fuera de la escuela pasan muchas más horas que los educadores con los alumnos y sus familias, modelando la mirada y generando representaciones conceptuales pregnantes en torno a lo bello, lo femenino, lo masculino, el estatus... La pregunta que hoy más motoriza mi práctica gira en torno a ello. Reubico el sentido de la educación artística en función de constituir una resistencia cultural para contrarrestar la sujeción que ejercen los medios. Enseñar a ver no puede ser ya una tarea sostenida solo por los docentes de educación plástica, pero es cierto que para nosotros debe serlo más que nunca. Enseñar a ver y estatuir la infancia sin mandatos de erotización del cuerpo o de tiranización de demandas de consumo son prioridades en nuestra tarea. Hoy tenemos que hacer de la escuela un territorio que proteja a los chicos de ese mundo que la publicidad y las marcas de ropa infantil intentan erigir.

En los últimos años, redescubrí el abordaje de algunos recortes que siempre había abordado: la representación de los cuerpos (los retratos y autorretratos), y de los espacios (paisajes urbanos, paisajes imaginados, etc.). En relación al retrato, que sin duda porta el potencial de habilitar el reconocimiento de las propias formas, la gestualidad, las similitudes y diferencias, las singularidades, fui sumando a esas cuestiones la pregunta sobre la identidad y la sexualidad. Recuerdo que, con mucha sorpresa, mis alumnos de sexto grado descubrían que los hombres y mujeres pintados en el Renacimiento se "asexualaban"

sin dejar lugar a una experimentación auténtica por parte de los alumnos. Así se constituyen los artefactos escolares, según la autora. Según esta concepción, podemos asumir la distancia entre las experiencias significativas que la educación artística debería estimular, y estos artefactos que se montan especialmente en el transcurso de los actos escolares, en los que se simulan prácticas teatrales —entre otras— que no forman parte de la experiencia exploratoria y formativa frecuente de los chicos.

cuando los mirábamos en pequeñas ventanas por las cuales solo se percibían sus rostros (ni cabellos ni vestimentas). Y que todavía más se sorprendían cuando jugábamos de similar manera mirando fotos de publicidades en las que tratábamos de saber la edad de las personas, y ellos descubrían que había operaciones digitales y operaciones quirúrgicas, pero que de cualquier modo mucha gente pretendía convertir su cuerpo para parecer más joven o más bella según un canon preestablecido. Viendo retratos de Lucian Freud, de Egon Schiele, de Carlos Gorriarena o del Grupo Mondongo íbamos recuperando la experiencia de la representación como experiencia de identidad: la sátira, el disgusto, la apatía, la soledad, la intimidad... Todo aquello que también nos conforma, y que se oculta en la artificiosa representación de los cuerpos exitosos, iba apareciendo como lugar que en los chicos generaba afiliación, distancia, risa, incertidumbre, pero sobre todo inquietud, estado de pregunta. "Pero ¿por qué quiso dibujarse tan triste?", "¿Por qué los artistas siempre pintan mujeres desnudas?", "Me gusta este cuadro porque se ve la gente de espaldas, nunca había visto que pinten así". Diálogos que nos hacían entrar y salir del aula, mirarnos y mirar a otros. Más tarde se dibujaban entre sí, usando un *capturador*,⁷ y se dibujaban a sí mismos mirándose en espejos. Los dibujos obtenidos sobre soportes transparentes se traspasaban a papel usando carbónicos y en algunos casos fotocopias; se proponían como insumos para una nueva imagen: un autorretrato que cuente no solo cómo soy sino *quién* soy. Entonces, conversando sobre quiénes somos y qué cosas nos hacen ser, llegamos a la importancia que tienen otras personas en la construcción de nuestra identidad. La propuesta era pensar nuestro "soy" a partir de nuestro "somos". Y los dibujos se iban intercambiando, "Voy a dibujarme la boca de ella porque es mi mejor amiga y compartimos secretos", "Voy a dibujarme la ceja de él porque es ancha como la mía", "Nosotros nos vamos a hacer un ojo de cada uno porque los dos leemos los mismos cómics". Y muchos otros intercambios se sucedían sin explicitar una razón. Una alumna usó parte de su autorretrato y otras dos partes de retratos de sus compañeros de banco. Al terminar, se reía mientras decía: "Mirá seño, tengo mi pelo largo y un poco de barbita como Miguel, y en

7. Llamo *capturador* a un soporte transparente (por ejemplo, polietileno) adherido a un marco rígido, que permite encuadrar, observar y dibujar simultáneamente.

una sola oreja tengo arito pero no es mío, es de Brian". Entonces le pedí permiso para mostrar su producción, y pregunté a quién veían en esa imagen, si creían que existían rasgos masculinos o femeninos, si pensaban que existían rasgos fijos (¿siempre las mujeres tienen el pelo largo? ¿Es el pelo largo lo que hace a alguien mujer?). Y seguíamos dibujando y pensando, y viceversa.

Otro tanto fui repensando en torno al espacio, que tradicionalmente se constituyó como oportunidad para enseñar a dibujar con las coordenadas de la perspectiva. Y no es que haya abandonado el intento de enseñar a ver el espacio y las transformaciones que se producen en nuestro ojo respecto del espacio físico, pero proponer otros nudos como "lugares en la memoria", o "lugares que preciso habitar" generó no solo que el inicio recuperara una poética-sentido, sino también que pudiéramos cuestionar y preguntarnos acerca de la relevancia cultural de ciertos espacios: los edificios públicos, los cementerios, las plazas, etc.

En la búsqueda de cada día, sigo ubicando en el horizonte el deseo de tener una idea. Como dice Deleuze: "Tener una idea es un acontecimiento raro, que ocurre raramente, tener una idea es una especie de fiesta".⁸ Y es cierto que en la práctica docente amasar las ideas se traduce en una apertura que es sin dudas celebración. Esta "fiesta" que se celebra en el acto de creación que solicita la docencia y la construcción de lo escolar me resuena desde Gadamer y su hermenéutica del arte: "Si hay algo asociado siempre a la experiencia de la fiesta es que se rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros. La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa. (...) El que una fiesta se celebre nos dice también que la celebración es una actividad. Con una expresión técnica, podríamos llamarla actividad intencional. Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística. No se trata solo de estar uno junto a otro como tal, sino de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales".⁹

Y cada día vuelvo a preguntarme cómo y con qué vamos a jugar, para jugárnosla en esa celebración...

8. Giles Deleuze, "¿Qué es el acto de creación?", conferencia dictada por Gilles Deleuze en la fundación FEMIS (Escuela Superior de Oficios de Imagen y Sonido), Francia, el 15 de mayo de 1987.

9. Hans-Georg Gadamer, *La actualidad de lo bello*, Buenos Aires-México, Paidós-I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1991, ps. 46-47.