



**Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en la educación.  
Tesis para defender el título de Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas  
de la Educación**

**Artistas en el Aula como dispositivo pedagógico de  
enseñanza artística  
Estudio de las posiciones docentes**

**Autora: Martina Bailón Goday**

**Directora de tesis: Eloísa Bordoli**

**Montevideo, Setiembre de 2022**

Montevideo, 19 de setiembre de 2022

Sres. Miembros del Comité Académico  
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
De mi mayor consideración

Por medio de la presente avalo la presentación de la Tesis de Maestría de la **Lic. Martina Bailón** correspondiente a la opción Teorías y Prácticas en Educación. El trabajo se denomina: “Artistas en el Aula como dispositivo pedagógico de enseñanza artística. Estudio de las posiciones docentes”.

Sin otro particular, muy atentamente,



---

Prof. Ag. Dra. Eloísa Bordoli  
Tutora

### Agradecimientos.

La entrega de una tesis es un alto en el camino donde una se obliga a fijar en el texto un conjunto de rastros de recorrido. Ese es el punto en el que estoy y siento la necesidad de agradecer, acudiendo a la memoria escrita y a la memoria grabada en el cuerpo. Debo también hacerme cargo de las fugas, omisiones, olvidos propios del ejercicio de recorte de la investigación y de la subjetividad. Este texto, es reflejo de quien soy hoy y esta es una construcción que se debe a una historicidad, a un lugar particular en el mundo en el que vivo. Fundamentalmente se trata de un conjunto de construcciones que responden a personas.

Es desde el profundo agradecimiento a la vida que quiero dar lugar a quienes fueron parte del recorrido y por tanto, de este trabajo. La tutoría de Eloisa Bordoli acompañó pacientemente los tiempos de investigación, escritura, reflexión y discusión que fueron necesarios. Una incommensurable generosidad y escucha en conjunción con sus aportes precisos, profundos y consistentes, dieron lugar a la compleja tarea de construcción de un horizonte de intelección propio, pero no por ello individual. Agradezco especialmente a la apertura para la integración de mis intereses como profesional y al grupo de investigación Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza (PECE), que ofició como espacio para el desarrollo de esta investigación. Agradezco también a cada una de las personas que integraron el grupo de investigación PECE, espacio de reflexión, de profundización en lecturas y análisis. Un espacio de respetuoso intercambio y crecimiento colectivo. Agradezco cada una de las devoluciones, cada uno de los cuestionamientos y cada una de las sugerencias.

A cada una de las personas que formaron parte de la maestría, coordinadores académicos, docentes y colegas estudiantes. Formamos parte de una primera generación y gozamos del beneficio de la novedad. El tiempo de cursada fue una apertura a los diversos campos profesionales de las y los compañeros, a las perspectivas de cada uno de los docentes. Un espacio que forma parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Universidad de la República, casa que me recibió por segunda vez, casa que se ofrece como ámbito privilegiado de construcción de lo común.

Agradezco a quienes fueron y son protagonistas de Artistas en el Aula: a Elisa Llambías y Sebastián Mesa por su compromiso humano y profesional que sostiene y recrea a este hermoso programa. A Martín Rebour por su apoyo incondicional en esta tarea. A Fiorella Haim por su confianza permanente. A Fernando Foglino por su calidez y compromiso en cada uno de los espacios en los que participa. A cada una de las maestras que participaron del caso estudiado y en ellas, me permito agradecer también a cada uno de los profesionales de la educación de mi propia biografía. A Selva Pérez, de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria por su apoyo permanente a la educación y a la educación artística en particular.

A Martha Fabbiani por su escucha y aporte profesional y humano y particularmente, por haberme contactado con Magalí Pastorino y a través de ella por haber llegado a la producción teórica de Soledad Vercellino. El encuentro profesional con ambas implicó un giro sustancial en el proceso de investigación. Gracias Magalí por tu generosidad e inmediata respuesta e interés.

A Lavanda, colectivo en el que crecimos como mujeres, reconociendo nuestra particular mirada sobre el mundo, bajo la praxis radical del hacer colectivo, femenino y sobre la base del amor, de la música, la escena y el humor. Reconocer que esa es parte de la materia fundamental que me conforma me remite a agradecer a mis hermanas de la vida Luciana Bibbó, Laura Curto, Melania Da Costa, Silvana Dalmás, Magdalena Dos Santos, Macarena González, Leticia Ruibal.

Finalmente, deseo agradecer profundamente a Diego, mi compañero, a Julián y Dante, mis hijos y a mi familia toda por su acompañamiento respetuoso, por el apoyo y sostén que un trabajo de esta índole supone y requiere. En mi caso al menos, además de los tiempos de estudio, de escritura que requieren de una red de cuidados activa y amorosa, la tarea atravesó a toda mi persona, poniendo al desnudo las propias vulnerabilidades, desarticulando y llevando al límite algunos supuestos. Este ha sido un proceso creativo de mucho estudio, de mucha revisión personal y profesional, de muchas frustraciones. Me he permitido dudar de cada cosa, cuestionar cada palabra escrita, naufragar y perderme, para al fin encontrar un punto de anclaje, para poner punto final a esta etapa y echar a rodar esta tesis.

Alguien por ahí me dijo una vez que el texto nunca se termina de escribir, sino que se abandona. Me siento conforme con el abandono de este texto y confío en las nuevas conversaciones que a partir de ahora se puedan abrir.

## Tabla de contenidos

1.	Introducción .....	11
1.1.	Presentación del tema de la investigación .....	11
1.2.	Objetivos y preguntas de investigación .....	15
1.3.	Justificación de la investigación .....	16
2.	Marco teórico .....	21
2.1	Enseñanza artística .....	22
2.1.1	Un abordaje a la enseñanza desde la Tacdi.....	23
2.1.2.	La relación con el saber en la enseñanza artística.....	36
2.1.3.	El dispositivo pedagógico como encuadre para la enseñanza artística .....	50
2.2.	Posiciones docentes .....	56
2.2.1.	Identidad, posición de sujeto y posición docente.....	58
2.2.2.	Posición docente y dispositivo pedagógico.....	61
2.2.3.	La posición docente ante la experiencia.....	64
2.2.4.	La posición docente ante la enseñanza artística .....	75
3.	Marco teórico metodológico .....	77
3.1	Perspectiva teórico metodológica .....	77
3.3	Corpus y técnicas.....	81
3.4	Procedimiento de análisis .....	84
3.5	Recaudos éticos .....	85
4.	Análisis.....	86
4.1.	AeA como dispositivo pedagógico experiencial .....	86
4.1.1.	Descripción general.....	86
4.1.2.	Surgimiento y consolidación.....	91
4.1.3.	El diseño del programa .....	93
4.1.4.	El diseño de las actividades .....	96
4.1.5	La videoconferencia.....	102
4.1.6.	Los roles de moderación y tutoría.....	106
4.1.7.	La dimensión curricular .....	107
4.2.	Perspectiva de la enseñanza artística en el programa .....	115
4.3.	Posiciones docentes .....	124
4.3.1.	Posiciones docentes ante la formación.....	126
4.3.2.	Posicionamientos de docentes ante la enseñanza artística .....	135
4.3.3.	Posicionamientos docentes ante el dispositivo pedagógico .....	140
5.	Conclusiones .....	154
	Referencias.....	163

Anexo.....	168
1- Glosario.....	168
3- Espacio de Formación Integral en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ficha de postulación y acta de aprobación. ....	176
4- Resolución de Primaria para autorización al trabajo de campo. ....	176
4- Modelo de consentimiento informado.....	176
5. Pauta para entrevistas.....	178
Pauta de entrevista a docente. ....	178
Pauta de entrevista para el artista .....	180
Pauta de entrevista para la coordinación del programa. ....	180
6. Entrevistas.....	181
7. Evolución de categorías de análisis .....	181
Primera lectura de entrevistas a docentes.....	181
Versión intermedia de la categorización .....	182
Versión final de categorías de análisis .....	184

## Tabla de figuras, cuadros y tablas

Figura 1. Sistema de enseñanza en Chevallard. ....	34
Cuadro 1. Perspectivas y tradiciones de la enseñanza artística.....	48
Figura 2. Dispositivo pedagógico y alteración a la clásica tríada pedagógica (producción propia).....	54
Figura 3. Triángulo pedagógico, tomado de Juan Houssaye. ....	67
Cuadro 2. Tradiciones de la práctica docente en la formación. ....	72
Cuadro 3. Contenidos del programa escolar vigente relacionados al programa AeA.....	112
Figura 4. Construcción del encuadre de análisis. AeA como dispositivo pedagógico....	115
Figura 5. Construcción del encuadre de análisis. Diseño del programa y tradiciones de arte y enseñanza. ....	124
Tabla 1. Recurrencia de categorías en entrevistas. ....	125
Tabla 2. Recurrencia a la formación docente en las entrevistas.....	128
Figura 6. Construcción del encuadre de análisis. Diseño del programa, tradiciones de la enseñanza artística y formación docente.....	134
Figura 7. Construcción del encuadre de análisis. Posiciones docentes ante la formación, el dispositivo pedagógico y la enseñanza artística.....	135
Tabla 3. Recurrencia a las tradiciones de la enseñanza artística en las entrevistas.....	138
Tabla 4. Recurrencia al dispositivo pedagógico en las entrevistas. ....	140
Figura 8. Construcción del encuadre de análisis. Identidad y posición docente ante las categorías de análisis del programa. ....	150
2- Cuadros.....	169
Cuadro 4. Descriptores de las docentes entrevistadas.....	169
Cuadro 5. Posicionamientos docentes ante la formación.....	170
Cuadro 6. Posicionamientos docentes ante la enseñanza artística. ....	171
Cuadro 7. Posicionamientos docentes ante el dispositivo pedagógico. ....	172
Cuadro 8. Descriptores y categorías de análisis de posicionamiento docente. ....	174



## Resumen

En esta investigación presento un estudio de las posibles afectaciones de los discursos de la *enseñanza artística* sobre las posiciones docentes. Para ello llevo adelante un estudio de caso del programa Artistas en el Aula de Ceibal en educación primaria. Construyo un horizonte de intelección desde la tradición francesa de la Teoría de la Enseñanza, particularmente desde la Teoría del Acontecimiento Didáctico y pongo en articulación a las nociones de *relación con el saber* y *dispositivo pedagógico*. Incorporo como categoría emergente a la noción de *formación*. Desde la perspectiva del análisis del discurso, indago en los posicionamientos de los diferentes actores en relación a estas categorías. A partir de allí, defino cuatro posiciones docentes (restrictiva, crisis articulada, interpelada y articulada) que se vinculan con las tradiciones de la formación docente y con las prácticas de recepción por parte de los sujetos. Identifico al significante vacío *falta de formación* como categoría que obtura la interpelación por parte de las docentes, especialmente en relación a la dimensión epistémica del saber y a la dimensión experiencial de la propia formación. El texto curricular no se observa como aspecto obturador de los procesos de interpelación y los aspectos referidos al sistema didáctico son aquellos sobre los que se observa un mayor espacio de producción de sentidos en la práctica.

Palabras clave: Enseñanza Artística, Posición Docente, Relación con el saber.

## Summary

This research presents a study of the possible discourses effects from artistic education on teaching positions. For this, a case study of the Artistas en el Aula, a Ceibal program in primary education is carried out. The analysis builds a horizon of intellection from the French tradition of the Theory of Teaching, particularly from the Theory of the “Acontecimiento Didáctico” and puts in articulation the

notions of relationship with knowledge, pedagogical dispositif. The notion of training is identified as an emerging category. From the perspective of discourse analysis, the positions of the different actors in relation to these categories are investigated. Four teaching positions are defined (restrictive, articulated crisis, questioned and articulated) that are linked to the traditions of teacher training and reception practices. I identify the empty signifier lack of training as a category that obstructs the interpellation by teachers, especially in relation to the epistemic dimension of knowledge and the experiential dimension of the training itself. The curricular text is not observed as an obturator aspect of the interpellation processes and the aspects related to the didactic system are those on which a greater space for the production of meanings is observed in practice.

Keywords: Artistic Teaching, Teaching Position, Relationship with knowledge.

## 1. Introducción

### 1.1. Presentación del tema de la investigación

En esta investigación exploro las relaciones entre *enseñanza artística* (Camnitzer, 2012 2015; Morales, 2016; Pastorino, 2019) y *dispositivo pedagógico* (Frigerio y Diker, 2005; Larrosa, 1995) en el marco del programa Artistas en el Aula (AeA) de Ceibal, para analizar las potenciales afectaciones sobre las posiciones docentes (Grossberg, 2003; Hall, 2003; Southwell, 2007; Southwell y Vassiliades, 2014; Southwell y Colella, 2017). Estudio un caso particular del programa (con grupos de enseñanza primaria<sup>1</sup> y el artista Fernando Foglino), a través del análisis de entrevistas. De forma complementaria, analizo el programa escolar vigente y observo la actividad de videoconferencia.

AeA surge en 2015 en el Departamento de Formación de Ceibal con un doble propósito: la dinamización del uso de tecnologías digitales en la educación (plataforma de gestión de contenidos y sistema de videoconferencias) y la ampliación de propuestas de enseñanza artística en la educación pública.

Ceibal surge en 2007 por decreto presidencial (N.º 144/007) para atender «la necesidad de avanzar en la sociedad de la información y del conocimiento, desarrollando acciones tendientes a la reducción de la brecha digital» (Presidencia de la República, 2007). Ello se da en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio (2005-2010), bajo la presidencia de Tabaré Vázquez. El primer bienio de mandato está signado por el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (Panes) para dar respuesta a la situación de emergencia social en la que estaba el país. Es en la transición del Panes al Plan de Equidad que la implementación de Plan Ceibal es anunciada (en el discurso presidencial anterior a la Navidad y fin de 2006). Su creación fue decretada en abril de 2007. Un mes después, se inicia el plan piloto con el que se inaugura Plan Ceibal en la escuela de Cardal, en el departamento de Florida. En ese momento político (intermedio en el mandato), el gobierno encuentra una ventana de oportunidad para profundizar una transformación de la

---

<sup>1</sup> Si bien este proyecto se lleva adelante con grupos de enseñanza primaria y media, dada la amplitud del campo y la necesidad de viabilizar la investigación, se define este recorte.

matriz social y productiva (Mirza, 2018). Para ello, impulsa ambiciosos programas, como lo es el entonces denominado Plan Ceibal, con un fuerte componente de equidad e inclusión social (y digital), que permitió no solo una proyección política sino también la construcción de un proyecto sociopolítico disruptivo pero con una fuerte construcción de lo común<sup>2</sup>.

Para el presidente Vázquez, este proyecto consistía en una gran oportunidad política en una etapa de refundación social y de recuperación post-crisis económica. Así, sobre la base de un concepto internacional –una computadora por niño–, se ideó una política pública nacional, capaz de encarnar el proyecto renovador del Frente Amplio. (Larrouqué, 2013, p. 3)

El Plan Ceibal<sup>3</sup> tuvo un objetivo inicial de garantizar el acceso equitativo a Internet<sup>4</sup> y computadoras para apoyar el desarrollo de la educación en Uruguay. Desde su origen, ha desplegado acciones para optimizar las soluciones tecnológicas disponibles para la educación, incorporando recursos digitales, plataformas y programas asociados a la enseñanza del inglés, la programación, el pensamiento de diseño, la matemática, junto con acciones enfocadas en el desarrollo profesional docente.

Por otro lado, en 2008, se implementa el nuevo programa escolar para educación primaria, que establece como función de la escuela la ampliación de referentes culturales «con la convicción de que nuevos saberes y experiencias estéticas más integrales generen problematizaciones y/o despierten nuevos

---

<sup>2</sup> «En diciembre del 2006, el presidente Vázquez se comprometió a distribuir a todos los alumnos de la escuela pública primaria, así como a sus maestros, una computadora portátil acompañada de un acceso generalizado a Internet. La última computadora fue entregada en una escuela de Montevideo en octubre del 2009, o sea, dos semanas antes de las elecciones generales que consagraron la continuidad del Frente Amplio en el poder» (Larrouqué, 2013, p. 1).

<sup>3</sup> Inscripto, además, en una constelación de políticas de inclusión digital y gobierno electrónico, requirió la articulación entre la empresa estatal de telecomunicaciones (Antel), el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU) y otras instituciones emergentes, como la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (Agesic) y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), por mencionar algunas.

<sup>4</sup> En estrecha articulación con Antel, ente responsable de la infraestructura de telefonía y acceso a Internet.

intereses» (ANEP, 2008, p. 71). Esta tarea no convoca únicamente a la institucionalidad de la ANEP sino que requiere del activo involucramiento de diversas instituciones vinculadas a la cultura.

En este contexto institucional surge y se consolida AeA, un programa del Departamento de Formación de Ceibal. Tiene un cometido de formación docente en cuanto al uso de tecnologías digitales en la educación en articulación con el desarrollo del arte en este ámbito. El programa presenta anualmente un conjunto de actividades destinadas a docentes y estudiantes, orientadas a la educación primaria y media básica. Estas actividades proponen un ciclo de cuatro o cinco semanas de trabajo con artistas. Todas las propuestas incorporan el diseño de actividades transmedia que involucran al menos el uso de la plataforma CREA<sup>5</sup> y del sistema de videoconferencias presente en la mayoría de los centros educativos<sup>6</sup>. Con el paso del tiempo, el programa ha profundizado en el diseño de las actividades que promueven una participación activa de estudiantes y docentes, con foco en los procesos creativos asociados a las diversas disciplinas que se presentan y que pueden implicar la creación y rediseño. El énfasis pasó de la divulgación en sí misma a la generación de procesos de exploración y experimentación junto con artistas, más allá de los productos concretos a los que se llega o que se producen en el marco del programa.

En la presente tesis busco dar cuenta de un proceso de investigación en el que tomo un caso particular del programa para analizar las relaciones entre enseñanza artística y dispositivo pedagógico, e indagar en las potenciales afectaciones sobre las posiciones docentes. De acuerdo con las características particulares del programa, la mediación de lo digital ocupa un lugar relevante, dado

---

<sup>5</sup> CREA es una plataforma de gestión de contenidos (o LMS por su sigla en inglés), que Ceibal pone a disposición del sistema educativo. Todos los grupos de educación primaria y media cuentan con un espacio en CREA para el trabajo virtual. Al mismo tiempo, la formación en servicio de los docentes se lleva adelante también en esta plataforma.

<sup>6</sup> Según se informa en la web de Ceibal (<https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/ceibal-en-cifras>), 100 % de los centros educativos (3.038 instituciones) cuenta con red wifi, 99,85 % de la matrícula (733.000 personas usuarias) acceden a Internet con banda ancha y 1.513 centros educativos cuentan con equipamiento de videoconferencia a diciembre de 2021.

que las tecnologías no operan únicamente como canal sino que mediatizan y transforman las relaciones entre los sujetos y con el conocimiento (Barbero, 1987, 2002; Buckingham, 2008). La cultura digital (Doueih, 2010; Rodríguez de las Heras et al., 2014) se define como el contexto particular en que las relaciones sociales (entre los sujetos y con el conocimiento) están fuertemente mediadas y mediatizadas por las tecnologías digitales. Si bien este no será el énfasis de la investigación, corresponde mencionar esta dimensión como contexto del programa analizado, ya que «las nuevas tecnologías solo adquieren su valor en el marco de un proyecto y contenido que a nivel personal y/o grupal les otorguen sentido» (ANEP, 2008, p. 72). Particularmente, para el caso de Uruguay, la amplia disponibilidad tecnológica en las instituciones escolares a través de una política pública como lo es Ceibal permitió un desarrollo particular de experiencias, planes y programas, como es AeA.

Para llevar adelante esta investigación, analizo fragmentos discursivos tanto de los referentes del programa y del artista que llevó adelante la actividad como de los docentes participantes. En el posicionamiento teórico en relación con la noción de discurso me inscribo en la perspectiva del análisis político del discurso (APD) de Buenfil (1993, 1998), Buenfil y Navarrete (2011), Laclau (1986, 1990), Laclau y Lechner (1983), y Laclau y Mouffe (1985). Es a partir del encuentro con los fragmentos discursivos que el trabajo de investigación permite desplegar un campo de análisis y relectura de los marcos teóricos y las hipótesis de trabajo, estructurados en relación con los objetivos y las preguntas de investigación.

El ejercicio de recorte del campo acompañó todo el proceso de investigación. Implicó reconocer un centro de interés que, en primera instancia, comprendía las percepciones de los actores, el análisis de las prácticas, de las políticas y de los textos curriculares, entre otros. Los temas que me movilizaron en un comienzo en la exploración del campo indagaban sobre los sentidos que la enseñanza artística asume en el marco del proyecto AeA, las articulaciones entre la enseñanza artística que propone este proyecto y las concepciones que circulan en los discursos docentes, las posiciones que asumen los y las artistas en el programa, las afectaciones sobre la posición docente a partir de su participación, el rol de las

tecnologías en las experiencias de AeA, entre otros. A partir de este punto de partida amplio, el ejercicio de jerarquización y recorte permitió acotar el problema de investigación y definir sus objetivos.

## 1.2. Objetivos y preguntas de investigación

La definición del objeto de estudio se inscribe en el APD. Esta perspectiva, que será desarrollada en el apartado metodológico, ha resultado operativa, dado que permite entramar una serie de disciplinas y conceptos que componen el problema de investigación. De alguna forma, la delimitación del objeto de estudio ha implicado la toma de posición y la asunción del lugar de enunciación propio a partir del cual retornar al encuentro con la voz de los sujetos: en este caso, docentes, artista, coordinadores del programa y la propia como investigadora. Así como no es posible entender el discurso circunscripto a la textualidad, tampoco es posible diferenciar (salvo como ejercicio provisorio de análisis) el campo de estudio como objeto empírico de las significaciones construidas en el contexto de la investigación.

Por otro lado, resulta relevante destacar que el problema de investigación que aquí se enuncia resulta ser una definición inconclusa, abierta. Sin embargo, permite acercarse a la definición de un objeto de estudio con categorías analíticas que definen una mirada particular sobre el referente empírico desde una subjetividad e historicidad particular (Buenfil y Navarrete, 2011, p. 1).

**Esta investigación indaga en torno a las afectaciones potenciales que los discursos disponibles sobre la enseñanza artística y el dispositivo pedagógico del programa AeA produce en las posiciones docentes.**

Dado que no existe documentación sobre el programa que dé cuenta de sus supuestos teóricos de base, es necesario ahondar en la perspectiva de los sujetos.

Algunas preguntas de investigación son:

- ¿Cuáles son los discursos disponibles en torno a la enseñanza artística en el programa AeA?
- ¿Cuáles son los discursos disponibles en torno a la enseñanza artística en el programa escolar vigente, los docentes participantes y el artista?

- ¿Cuáles son las tensiones, rupturas y continuidades en relación con las tradiciones de la enseñanza artística?
- ¿Es posible identificar articulaciones al interior de los discursos y/o diferencias que no se articulan discursivamente en relación con las tradiciones de la enseñanza artística? ¿Qué tipo de afectaciones producen?
- ¿Cuáles son las características del programa AeA en tanto dispositivo pedagógico?
- ¿Es posible identificar articulaciones al interior de los discursos y/o diferencias que no se articulan discursivamente en relación con el dispositivo pedagógico? ¿Qué tipo de afectaciones producen?
- ¿Qué caracteriza a las posiciones docentes?
- ¿Es posible identificar indicios de afectación a las posiciones docentes a partir del caso estudiado?
- ¿Cuáles son los aspectos que permiten dar cuenta de las afectaciones?

El objetivo general de esta investigación es:

**Estudiar las afectaciones potenciales a las posiciones docentes por parte del programa AeA en tanto dispositivo pedagógico de enseñanza artística.**

Los objetivos específicos son:

- Describir el programa AeA desde la perspectiva de los sujetos.
- Analizar cómo se presenta la enseñanza artística en el caso estudiado.
- Indagar en las características del programa en cuanto dispositivo pedagógico.
- Analizar las afectaciones potenciales a las posiciones docentes en el caso estudiado del programa AeA.

### 1.3. Justificación de la investigación

Esta investigación resulta relevante, dado el alcance del programa en términos de extensión en el tiempo, y la cantidad de docentes y estudiantes implicados. La evaluación y monitoreo que se realiza desde la institución da cuenta de aspectos



cuantitativos vinculados a su alcance y a la conformidad por parte de los docentes según se explicita por parte de la coordinación del programa. Sin embargo, no existen antecedentes que estudien este programa en particular, tanto en sus características como en sus fundamentos. Por lo tanto, más allá de este ejercicio de explicitación y justificación en cuanto al lugar de enunciación, busco aportar a la conceptualización del programa AeA y de las experiencias que despliega, ya que no existe documentación publicada que presente sus fundamentos.

A partir de este primer movimiento, desarrollo una mirada analítica sobre la profesión docente desde la perspectiva de las posiciones docentes. Desde allí, construyo un horizonte de intelección que parte de mi implicación epistemológica, ideológico-política e institucional. Este trabajo ha requerido ajustes permanentes en la construcción de articulaciones particulares que permitan dar cuenta de aspectos que emergen de los discursos de los docentes y me interpelan en tanto investigadora. Este posicionamiento implica el reconocimiento de un primer antecedente teórico que deviene en la inscripción de la investigación en la Teoría del Acontecimiento Didáctico (Tacdi) –que responde a la propia biografía y a la inscripción institucional en el Instituto de Educación–. Un segundo referente teórico central es la perspectiva de las posiciones docentes<sup>7</sup> –que responde fundamentalmente al recorrido curricular en la maestría–. Un tercer referente teórico estructurante de esta investigación es la categoría de relación con el saber. Los referentes fundamentales son Frigerio y Diker (2005) y Vercellino (2018 y 2020). A partir de allí, incorporo dos categorías que me permiten avanzar en la delimitación del tema de estudio: enseñanza artística<sup>8</sup> y dispositivo pedagógico. Identifico otras categorías emergentes del

---

<sup>7</sup> Se identifica la reciente publicación del trabajo de tesis de Gabriela Bañuls (2021) que estudia la identidad de aprendiz de docentes uruguayos. Si bien se trata de un posicionamiento teórico que no coincide con el de la presente investigación, sí permite generar diálogos para ampliar la comprensión. En torno a esta categoría como antecedentes con los abordajes de Grossberg (2003), Hall (2003), Southwell (2007), Southwell y Vassiliades (2014), Southwell y Colella (2017) e incorporo a las tradiciones sobre la práctica docente de Davini (1995, 2015).

<sup>8</sup> En torno a la categoría de enseñanza artística, tomo como referencia para esta investigación a los abordajes de Pastorino (2019), Camnitzer (2012, 2015) y Morales (2016). Sin embargo, es posible identificar otros antecedentes locales que indagan en torno al campo de cruce entre el arte y la educación. Los énfasis particulares de estos antecedentes resultan referenciales, pero no son incorporados en esta investigación porque se orientan

análisis posterior de los fragmentos discursivos (formación experiencial, tradiciones de la formación). Por tanto, el horizonte de intelección responde a mi inscripción a grupos de investigación en la propia biografía académica anterior, en mi inscripción institucional actual y desde las afectaciones en mi posición como investigadora ante el caso de estudio. De alguna manera, allí se reconocen los antecedentes teóricos en los que es posible inscribir esta investigación y que serán desarrollados en el cuerpo de la tesis.

Resulta fundamental dar cuenta de mi implicancia como investigadora, dado que estoy vinculada al programa como jefa del Departamento de Formación. De alguna manera, me moviliza al estudio de este programa la propia conmoción a partir de una actividad particular, del orden del acontecimiento que pasaré a relatar.

Identifico un momento y un tiempo de afectación personal en tanto se instala una falta como deseo de saber. Esta época coincide con el inicio del proceso de cursada de la maestría y entiendo relevante explicitarlo.

En 2016 se llevó adelante una de las tantas actividades del programa con Fernando Diansi, actor de la Comedia Nacional, titulada «De la escena al aula». La convocatoria a la actividad proponía la siguiente consigna: «Se conversará con el actor Fernando Diansi (integrante de la Comedia Nacional) sobre su trabajo como actor. Especialmente, se abordará su trabajo en el exterior, específicamente en México, donde trabajó intensamente para televisión y publicidad. Se reflexionará sobre la vocación artística». El encuentro se dio como estaba previsto, por videoconferencia (presencial, a distancia y con intercambio en tiempo real), y participaron entre seis y ocho grupos, cuyos docentes se habían postulado. La instancia de encuentro tuvo una duración de unos 40 minutos de acuerdo a lo pautado previamente. Diansi, desde uno de los «puntos» en el edificio de Ceibal,

---

en otras perspectivas teóricas (Caulín, 2019; Varela, 2015; Ruella Cáceres, 2019; Ríos, 2012; Bagnasco y Viñoli, 2015; Pérez, 2014, 2018 y 2019; Vergara, 2014; Aniano Lerena, 2020) o bien proponen recortes que no resultan o perativos con el abordaje de esta investigación (Picart Motuzas, 2019; Miranda y Vicci, 2007 y 2015). Se observa particularmente el incremento de investigaciones y publicaciones en el último tiempo. Aunque las publicaciones más recientes no oficiaron propiamente como antecedentes de la presente investigación, sí se integran aquí dado que corresponde su mención y reconocimiento.

y cada uno de los grupos con sus docentes desde las escuelas, en las salas donde están instalados los equipos de videoconferencia. La actividad se llevó adelante como estaba prevista, valiéndose de diferentes medios de comunicación (videoconferencia, plataforma, redes sociales) y lenguajes (video, audio, el teatro y la actuación, el texto escrito, entre otros).

Para el caso de esta videoconferencia particular, algunos de los grupos escolares participantes se encontraban preparando presentaciones para fin de año, por lo que la actuación y el teatro eran temas cercanos. En otros casos, la participación fue más bien ocasional o para tener un acercamiento a estas cuestiones. El intercambio fue especialmente fructífero y la instancia despertó la curiosidad por conocer al actor y tener una mayor aproximación al teatro. Una de las escuelas participantes decidió luego de este encuentro ir al Teatro Solís, a la obra en la que actuaba Diansi, para verlo actuar y «conocerlo presencialmente». Este grupo de niños con su docente tomó como texto de estudio a *Hamlet* para llegar a la obra con mejores elementos de análisis.

El encuentro con Fernando Diansi fue particularmente movilizador, ya que atrapó a la «audiencia» y a mí misma. Generó un vasto intercambio posterior, que incluyó la ida al teatro por parte de algunos participantes para presenciar el trabajo del actor, conocerlo de primera mano y disfrutar de la experiencia. Para algunos niños, era su primera vez en el teatro y en el Solís<sup>9</sup>. Luego, los docentes compartieron la continuidad de su trabajo en torno a esta temática en cada escuela en la plataforma CREA. Entendemos que esta es una fiel expresión de lo fermental (en cuanto desborde de toda prescripción) que puede resultar el abordaje en el aula de diferentes temáticas lejanas o desconocidas para el alumno, aun con la distancia

---

<sup>9</sup> Aunque no es el objeto de este trabajo, vale también analizar las «obras de teatro para niños» como ámbitos que, de alguna manera, tienen como efecto la traducción (en muchos casos empobrecida) de un lenguaje complejo, provocando un alejamiento de la infancia a las expresiones culturales. Estas «traducciones» tienen como fin primordial la creación de un mercado de consumo de bienes culturales, no se trata de una transposición con otros fines. La eliminación de estos intermediarios es quizás una de las claves de este caso, donde el saber es puesto a disposición de los sujetos sin operaciones de transposición, en muchos casos innecesarias (Chevallard, 1991).

que la tecnología supone (permite trascender distancias físicas pero impone la mediación digital)<sup>10</sup>. La instancia no muere en sí misma, sino que fructifica en una exploración y aproximación al mundo del teatro. El aula extiende sus límites, no por primera vez, sino con características nuevas.

La experiencia me moviliza en tres sentidos: como responsable de la propuesta, como docente y en tanto investigadora, y me motiva a indagar sus implicancias desde el terreno de la investigación. Me pregunto si esta fue una instancia particularmente potente por la posición que asumieron tanto los docentes como el actor, que habilitaron una experiencia para los niños y niñas. De alguna forma, Diansi puso en juego algo de su intimidad como actor, y los niños y docentes jugaron el juego, interpelando desde la genuina provocación, con preguntas y cuestionamientos muy hondos. Se trató de un encuentro profundo y sincero, mediado por la tecnología. Palabra escuchada, palabra dicha, palabra escrita y leída, que provocó la necesidad del encuentro analógico, del encuentro de los cuerpos y los muros del teatro.

Esta escena resulta ser el puntapié inicial de un trabajo de investigación para analizar en profundidad esta experiencia, pero también para mirar desde este lugar los enfoques sobre la enseñanza artística presentes en el programa y en los discursos docentes, y los efectos sobre las posiciones docentes. El recorrido no necesariamente responde a las preguntas de aquel momento, pero claramente abrió nuevas interrogaciones que dieron lugar al texto que aquí presento.

---

<sup>10</sup> Si bien la tecnología resulta insustituible, sería interesante problematizar por qué es a partir de la incorporación de la tecnología que se reactualizan viejos proyectos, como, por ejemplo, «derribar los muros del aula» o generar un estrecho vínculo entre, en este caso, el arte y la escuela.

## 2. Marco teórico

Estructuro el marco teórico en torno a dos categorías centrales: enseñanza artística y posición docente. Respecto a ellas desarrollo este apartado para construir lo que Saur (2008) define como «horizonte de intelección»<sup>11</sup>. En relación con estas categorías centrales, realizo un ejercicio de inscripción teórica y de articulación conceptual para dar cuenta del análisis del campo. La naturaleza de esta investigación requiere de una construcción teórica que se entrelaza con desarrollos teóricos más o menos afines. De esta forma, apelo tanto a desplazamientos y articulaciones conceptuales como a la incorporación de categorías intermedias<sup>12</sup>. Las nociones de dispositivo pedagógico, experiencia, relación con el saber, constituyen categorías intermedias fundamentales para el análisis.

---

<sup>11</sup> Refiere en un sentido amplio al posicionamiento ontoepistémico, ya que «dota de orientación a la investigación por la forma en que sobredetermina elecciones y conexiones teóricas, circunscribiendo el campo de posibilidad e imposibilidad de la producción del saber» (p. 65). La teoría no explica cabalmente el referente empírico y es en el reconocimiento de esta tensión que muchas veces se pone en juego la producción de conocimiento. Por tanto, el horizonte de intelección reconoce en sus límites a la dimensión creativa que da lugar a la producción de conocimiento.

<sup>12</sup> Las categorías intermedias (Saur, 2008) se encuentran a mitad de camino entre las teorías explicativas y las descripciones del referente empírico. «Sería conveniente pensar a la categoría intermedia como una abstracción que pueda constatarse –sin erradicar totalmente la tensión– de manera empírica, ubicada entre el posicionamiento general y el problema particular [...] No habría que pensarla entonces concatenada con una teoría mayor o superior. Si bien brinda claves de lectura, no es una instancia inevitable en el recorrido progresivo hacia enfoques más generales o esquemas maestros [...] su contribución se expresaría en la inteligibilidad otorgada al fragmento, [que] puede enmarcarse en un horizonte de intelección o dialogar con el mismo» (p. 68-69). Los desplazamientos, articulaciones y creación de categorías intermedias también ponen en juego la dimensión creativa de la investigación.

## 2.1 Enseñanza artística

Inscribo a la noción de enseñanza artística en la Tacdi<sup>13</sup> (Behares, 2004a, 2004b, 2007; Blezio, 2005; Bordoli, 2004, 2005, 2006, 2007). Las principales categorías que entran en juego en este trabajo son acontecimiento didáctico, sujeto del psicoanálisis, relación con el saber, dispositivo pedagógico, enseñanza artística.

Recupero categorías operacionales de campos afines a la Tacdi como lo es la noción de *relación con el saber*, que tanto Frigerio y Diker (2005) como Vercellino<sup>14</sup> (2018, 2020) articulan con la noción de dispositivo pedagógico (Larrosa, 1995)<sup>15</sup>. Tanto la Tacdi como la noción de relación con el saber comparten una misma inscripción en tradiciones francesas psicoanalíticas. En cuanto al abordaje de las relaciones entre arte y enseñanza, retomaremos los planteos de Pastorino (2019, inscripto en esta misma tradición teórica), Morales (2016) y Camnitzer (2012, 2015), desde distintas perspectivas sobre el arte contemporáneo. Estos desplazamientos<sup>16</sup> habilitarán un análisis del programa AeA para dar paso a un abordaje sobre las afectaciones a las posiciones docentes.

---

<sup>13</sup> La Tacdi refiere al desarrollo teórico de la línea de investigación «Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad» en el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE, Udelar, Montevideo, Uruguay) y se vincula con estudios desarrollados en el Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física de la Udelar. Con la dirección de Luis Behares y en relación con esta línea de investigación y corpus teórico, se desarrollaron diversos proyectos de investigación en vinculación con otras universidades de la región entre 2003 y 2011.

<sup>14</sup> Vercellino (2018, 2020) recupera y pone en diálogo los planteos de Charlot, Beillerot y Chevallard.

<sup>15</sup> La noción de dispositivo pedagógico refiere en un sentido amplio a un conjunto de disposiciones simbólicas y operacionales que producen una experiencia. El tercer apartado del marco teórico permitirá profundizar sobre esta noción y, especialmente, sobre las articulaciones y desplazamientos conceptuales que propongo a partir de esta.

<sup>16</sup> Según Saur (2018), «la incorporación pertinente de conceptos en una maquinaria teórica implica, en primer lugar, el reconocimiento de un elemento de valor y un desplazamiento, algo que está ubicado o fue gestado en otra sede y para otros fines, es identificado y mediante una acción topológica es re-emplazado, cambiado de sitio, puesto en otro lugar, con la intención de integrar un dispositivo de intelección nuevo» (p. 8).

### 2.1.1 Un abordaje a la enseñanza desde la Tacdi

La inscripción teórica de esta investigación en la Tacdi responde al reconocimiento de su potencia para el análisis de la enseñanza. Asumiendo la complejidad de cualquier recorte teórico, y particularmente del que propongo aquí, como ya he anunciado, busco poner en juego algunas articulaciones con categorías como relación con el saber, dispositivo pedagógico y posición docente.

En términos generales, esta perspectiva teórica recupera una lectura de la enseñanza afectada por la tradición didáctica francesa (fundamentalmente, por Chevallard, 1991) y por elementos del psicoanálisis. Se basa en una concepción del sujeto en falta (podríamos acordar en nombrarlo como sujeto del psicoanálisis) y del saber provisorio, agujereado, a diferencia de la concepción epistémica de la didáctica moderna y de un sujeto psicologizado. La perspectiva moderna de la didáctica da cuenta de las relaciones con el saber asociadas a un proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto continuo transparente, cerrado y controlable.

Sin embargo, desde la Tacdi, resulta del orden de lo imposible pensar a la enseñanza como un proceso continuo, en el que el estudiante aprende aquello que le fue enseñado tal cual le fue enseñado. Del reconocimiento de esta imposibilidad (o fractura, cuya base está en la asunción del sujeto como sujeto barrado), surge la enunciación de la *ficción didáctica*<sup>17</sup>. Por tanto, lo que puede ser interpretado como *fallo* o *desvío* desde una perspectiva moderna o psicologizada, se entiende como

---

<sup>17</sup> Behares (s.f.) llama la atención «sobre la necesidad de poner la condición barrada del sujeto, regida desde el RSI [real, simbólico e imaginario] y por una temporalidad otra, en el centro de la discusión de la relación enseñanza-aprendizaje, en su imposibilidad intrínseca» (p. 119-120). Recupera el planteo de Chevallard (1991), quien sostiene que, en la tradición de la didáctica, «el saber enseñado debe aparecer conforme al saber a enseñar» (p. 17). «El enseñante y la enseñanza viven, por efecto de una necesidad de existencia, de esta “ficción”. El concepto de “transposición” se yergue como una contradicción –como una discontinuidad o desnaturalización– de la ficción constitutiva de la didáctica, que el enseñante no debe escuchar si quiere que esta ficción se mantenga» (Behares, s.f., pp. 39-40).

efecto (ya no disfunción), síntoma o, incluso, como aspectos constitutivos de la enseñanza.

La referencia a la ficción didáctica evidencia entonces una ruptura con una perspectiva idealista y positiva (encerrada en el registro de lo imaginario) de la enseñanza en tanto proceso cerrado que se condensa en la imagen del continuo enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, rompe con la idea de la didáctica como campo de construcción voluntaria (disposición de técnicas y tecnologías para la enseñanza-aprendizaje). La ficción didáctica remite a una forma particular de comprender la tríada docente, alumno, conocimiento, en el reconocimiento de la dimensión subjetiva (desde una perspectiva de afectación psicoanalítica) en la relación de enseñanza y de aprendizaje.

Sobre la enseñanza (del orden de lo imposible por la propia inscripción del saber en el registro de lo imaginario) pujan y pulsan mandatos en un terreno (el del saber) que escapa a las voluntades y deseos concretos por parte de los sujetos de la educación. Suelen presentarse una serie de expectativas sobre lo educativo asociadas a la ficción de la transparencia de la transmisión (el docente enseña un contenido que es aprehendido por todos y cada uno de los estudiantes, sin lugar a fugas, desplazamientos o sinsentidos), que encuentran dificultades (o síntomas) a la hora de traducirse en la organización de contenidos, en las disposiciones didácticas o, incluso, en la definición de posiciones subjetivas. El propio programa escolar vigente plantea que entender «a la educación artística solo como la enseñanza de lenguajes perceptivos y expresivos es una visión estricta y reducida, que deja en segundo plano las posibilidades interpretativas y críticas de ampliación de la comprensión del hombre y su mundo» (ANEP, 2008, p. 77). Ello implica asumir una tensión, dado que el proyecto escolar opera también bajo el mandato de conservación de la cultura e inscripción de los sujetos en la sociedad. Estos ocupan posiciones particulares de enseñanza y de aprendizaje que no se circunscriben al voluntarismo, sino que más bien remiten a un sujeto en falta. En particular, para el objeto de esta tesis, más adelante vincularé esta noción con el ámbito de la enseñanza artística y con el dispositivo pedagógico particular que propone el programa estudiado.



Esta constatación de imposibilidad de un proyecto voluntarista de enseñanza-aprendizaje en la conformación de un proceso o progresión, donde tenga lugar una transmisión ordenada y controlada de conocimientos (cuya incorporación podrán ser evaluados a posteriori), tiene distintas manifestaciones, que, en algunos casos, se asocian a las disfunciones de la enseñanza<sup>18</sup>. Eventualmente, estos discursos provocan transformaciones o alteraciones en el desarrollo curricular, que pueden afectar en mayor o menor medida.

En el campo de la enseñanza, y particularmente en relación con la profesión docente y la posición docente, operan mandatos de orden pedagógico y político que trascienden la prescripción del texto curricular. Por tanto, el desborde de lo curricular, cuando se lo reduce a su dimensión prescriptiva, tiene estrecha relación con la noción de ficción didáctica. El desborde curricular y la dimensión subjetiva del posicionamiento invitan a pensar a la enseñanza en el orden del acontecimiento<sup>19</sup>. Recuperar una perspectiva afectada por el psicoanálisis francés de la enseñanza para analizar la apertura del campo pedagógico y, más particularmente, las afectaciones sobre las posiciones docentes forman parte de una de las articulaciones propuestas en esta investigación.

Interesan, sobre todo, en esta investigación las afectaciones de las posiciones docentes. Es desde este lugar que pretendo articular la teoría de la enseñanza con la enseñanza artística y las posiciones docentes para el caso concreto de AeA. En el siguiente apartado avanzaré sobre la noción de acontecimiento didáctico para luego profundizar en la dimensión curricular.

---

<sup>18</sup> En función de la perspectiva teórica que lo analice, colocará las responsabilidades de estos «fallos» en los estudiantes, en los docentes o en el sistema. Dependiendo también de las perspectivas y de la profundidad, se podrá asociar a disfunciones parciales que no ponen en entredicho al dispositivo o podrán leerse como manifestaciones que discuten a la institución, a la profesión docente o a la educabilidad de los sujetos.

<sup>19</sup> Ficción didáctica y acontecimiento didáctico son dos nociones estructurantes de esta perspectiva, que son solamente enunciadas aquí, dado el alcance de este trabajo.

#### 2.1.1.1. Hacia la enseñanza como acontecimiento didáctico

Para presentar la noción de enseñanza como acontecimiento didáctico, propongo visitar las perspectivas de la didáctica de la Tacdi que proponen Behares (2004, 2007) y Blezio (2005), en las que el sujeto (sujeto barrado, sujeto del psicoanálisis), el lenguaje y el cuerpo<sup>20</sup> son categorías estructurantes. Estas son recuperadas y definidas en las diferentes tradiciones de la didáctica para llegar a una teoría de la enseñanza como acontecimiento didáctico con base en la didáctica reinaugurada por Chevallard (1991). La incorporación de la noción de relación con el saber retoma esta tradición francesa incorporando a Charlot y a Beillerot, a través de la lectura de Vercellino (2018, 2020, s.f.).

La Tacdi recupera una perspectiva histórica sobre la didáctica y lo didáctico, con el propósito de analizar el problema de la relación con el saber dando lugar a diferentes abordajes de la enseñanza. Como hemos mencionado, la didáctica moderna define un sujeto psicologizado. «La psicologización significa que hay un sujeto pleno, indiscutido, integrado por las funciones propias del asociacionismo (la memoria, la razón, etc.)» (Blezio, 2005, p. 2). Los efectos sobre la didáctica en particular y sobre la educación en general implican, entre otros, la asunción de que lo que escapa a esta perspectiva será definido como patológico o disfuncional (los sujetos que no aprenden, las prácticas que no enseñan o los contenidos que no aplican al estatuto del saber).

Por otro lado, las lecturas afectadas por el psicoanálisis que recupera la Tacdi releen las tradiciones didácticas y definen al sujeto del psicoanálisis. De esta forma, es necesario dar cuenta de la singularidad como regla y no como excepción. Retomando el dualismo cartesiano<sup>21</sup>, incorpora, como ya mencioné, la falta-saber

---

<sup>20</sup> El cuerpo queda por fuera desde un abordaje de la didáctica moderna o desde la teoría de la enseñanza estándar. Behares (2007) sostiene que «podemos pensar cómodamente en un cuerpo representable, como lo hacen la biología y la medicina, o en un cuerpo ausente de entidad material, aunque lógicamente imprescindible, o en un cuerpo imaginario por los sujetos sociales a través de su experiencia, pero nada de esto puede ser incluido o afectar en forma importante a la teoría de la enseñanza estándar» (p. 6).

<sup>21</sup> El dualismo cartesiano moderno definió la separación cuerpo-mente, instalando la supremacía de la razón y de la ciencia moderna, a partir de la cual se establece y desarrolla

(el saber no está cerrado) así como la escisión del sujeto (el sujeto no puede ser comprendido como individuo). Del sujeto psicologizado al sujeto barrado, de la interacción a la interrelación, de la transparencia en el sentido a la opacidad en la comunicación, del campo de la didáctica a lo didáctico, de la estructura al acontecimiento.

De esta forma, un posicionamiento de afectación psicoanalítica no necesariamente implica abandonar por completo las perspectivas anteriores sino que permite analizar y dar cuenta de las distintas sedimentaciones (tanto teóricas como sus correlatos en las prácticas<sup>22</sup>) que coexisten en el campo de la educación. Desde este posicionamiento es posible una relectura de la teoría de la enseñanza antigua que discuta a la teoría de la enseñanza estándar (asociada a la didáctica moderna).

En el desarrollo de la Tacdi, Behares (2004) toma la lectura psicoanalítica de los tres registros del saber:

- Saber hacer (imaginario): El saber hacer se inscribe en el registro imaginario, donde es posible comprender una estabilidad en la representación, dado que allí no hay lugar al no-saber ni tampoco al deseo<sup>23</sup>. Es en el registro de lo imaginario en que la didáctica moderna del siglo XVII puede dar cuenta de las relaciones con el saber circunscriptas a las acciones voluntarias de enseñanza y de «adquisición del aprendizaje» (se comprende a la enseñanza-aprendizaje como continuo), en las que opera, por ejemplo, la evaluación en tanto medición de aprendizajes. Comprende lo educativo como conjunto de disposiciones y ordenamientos de los sujetos (en tanto individuos) y del conocimiento, en el que es posible configurar un orden lógico y predecible de «adquisición del conocimiento».

---

el sujeto psicologizado en la que se construye la noción de individuo como máquina psicológica previa y productora del conocimiento y del lenguaje (Behares, 2007). Una lectura lacaniana del dualismo cartesiano incorpora la falta de saber y la división del sujeto, producto del concepto freudiano de pulsión, en relación con que no existe un único objeto o un objeto concreto del deseo (Blezio, 2005).

<sup>22</sup> Incorporaré más adelante las tradiciones sobre las prácticas docentes que define Davini (1995, 2015).

<sup>23</sup> No se trata del deseo en tanto querer asociado a la voluntad y a un objeto concreto. Ese desear/querer un objeto concreto se refiere al plano de lo imaginario y está estrechamente vinculado a lo volitivo.

Cualquier corrimiento o disfuncionalidad puede explicarse en la desviación entre el ser y el deber ser de los sujetos, las metodologías o los contenidos. Sin embargo, esta noción no es lo suficientemente abarcativa como categoría analizadora de las relaciones de enseñanza y de aprendizaje, fundamentalmente en su dimensión subjetiva y desde una perspectiva psicoanalítica.

- Falta saber (simbólico): Si avanzamos en el planteo, es preciso incorporar al orden simbólico, regido por el sujeto del deseo del inconsciente. Allí emerge la falta saber, que se inscribe en el deseo, que escapa a toda voluntad y que tampoco puede ser alcanzada concretamente. Esa falta o vacío es permanente, no se agota y es lo que permite una constante circulación o movimiento del deseo de saber. En tanto no es estático o sedimentado, el deseo de saber no puede circunscribirse a un objeto concreto. Si nos remitimos exclusivamente al registro de lo imaginario, la falta de saber refiere a una necesaria acción de enseñanza para su «extinción», asumiendo, por ejemplo, una progresividad y procesualidad en el aprendizaje sobre el que opera la didáctica. Una traducción concreta de esta perspectiva es la posibilidad de predecir el *punto de arribo* de una *secuencia de enseñanza*. Allí se obtura tanto la posibilidad de intervenir sobre las fugas de este proceso y la potencia creadora de la enseñanza en tanto acontecimiento didáctico. El saber hacer es insuficiente para dar cuenta de las relaciones del sujeto ante el saber. El análisis del registro simbólico en la dimensión subjetiva permite conceptualizar a la falta saber que escapa del análisis de la didáctica moderna. Sin embargo, resulta necesario incorporar el análisis del tercer registro psicoanalítico.

- Imposible saber (real): Existe un resto de representación que excede y agujerea el registro imaginario y el simbólico. Se trata del imposible saber, que se inscribe en el *registro de lo real*.

La noción de enseñanza desde la Tacdi recupera estos tres registros del saber y propone la idea de acontecimiento como momento de aprendizaje que está fuera del tiempo cronológico, y desborda o fractura el registro imaginario en el que opera la didáctica moderna y el sujeto psicologizado (o la noción de individuo). Es entonces esta idea de la enseñanza como acontecimiento didáctico la que inaugura

una perspectiva que recupera los tres registros y permite una construcción teórica del conocimiento.

Volvamos sobre la noción de la didáctica y lo didáctico. En la didáctica moderna la didáctica aparece asociada a la estabilidad y al continuo enseñanza-aprendizaje. En la Tacdi nos encontramos con la noción de lo didáctico que se presenta como acontecimiento discursivo, en tanto «fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de las instituciones acondicionadas para ese fin» (Behares, 2004, p. 13). Es a partir de una estructura abierta o inestable que se reconocen los puntos de apertura, dislocación o ruptura en lo didáctico. Pêcheux (1990) sostiene que la estructura como continuo y estabilidad está «agujereada» por la singularidad, punto de encuentro entre una actualidad (que emerge allí donde aparece lo singular, lo irrepetible, lo inédito) y una memoria. Esta tensión es estructurante de las relaciones intersubjetivas y de la educación, y resulta central para comprender la noción antes referida de ficción didáctica.

La inclusión del acontecimiento en la estructura permite por un lado hacer de esta estructura abierta, viva y ligada a los avatares del sentido-sin sentido, pero además incorpora la flexión del *real del sujeto*, su falta y contingencia, ampliándose así hacia una dimensión psicoanalítica que siempre estuvo incluida, aunque no instrumentada en el Análisis del Discurso. (Behares, 2004, p. 23)

Resulta fundamental detenernos en la noción de discurso. Su relevancia está dada en la modalidad de aproximación al campo de estudio. El discurso se compone, en la perspectiva de Pêcheux (1990), en el cruce de tres ámbitos: estructura, acontecimiento y tensión entre descripción e interpretación<sup>24</sup>. Nada puede comprenderse fuera del discurso y este puede entenderse como campo para la identificación y construcción de sentidos. Por un lado, en relación con la noción de estructura, «seu resultado deriva de un universo lógicamente estabilizado (construido por un conjunto relativamente simples de argumentos, de predicados e

---

<sup>24</sup> Profundizaré en el próximo apartado sobre la tensión entre descripción e interpretación en relación con la dimensión curricular.

de relações) que se pode descrever exhaustivamente através de uma série de respostas unívocas a questões factuais» (p. 22).

Como espacio donde se articula un universo lógicamente estabilizado, Pêcheux supone que todo sujeto hablante «sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente em uma descrição adequada do universo» (p. 31). Allí se suspende la posición del sujeto en tanto espectador universal para interrogar al sujeto pragmático. Pêcheux sostiene que es el mismo sujeto pragmático el que tiene la necesidad de la homogeneidad lógica del discurso; sin embargo, esta es la que lo posiciona en el lugar del espectador, en el que el lenguaje es lineal y prefigura la realidad. Esta demanda de habitar en el imaginario es lo que Pêcheux nombra como «necesidad de fronteras» y «coincide con a construção de laços de dependência face às múltiplas coisas-a-saber, consideradas como reservas de conhecimento acumuladas» (p. 34). Esta demanda y, por consiguiente, esta noción de discurso será analizada en relación con las posiciones docentes.

Desde esta postura ante la enseñanza, el corpus de conocimiento acumulado o ciencia regia permite construir un programa de acceso al conocimiento, una tecnología de control de la enseñanza-aprendizaje coherente con la didáctica moderna y con gran parte del quehacer docente, pero que no da cuenta cabal del universo de lo educativo y tampoco se articula con la noción de lo didáctico. Este posicionamiento constituye un lugar para la falta, que asumirá la forma de equívoco, incompreensión, desviación o patología, crisis, entre otros.

La noción de acontecimiento resulta central, tanto en la definición de lo didáctico, en la comprensión del discurso y de lo educativo como en la interrelación subjetiva que produce todo dispositivo de transferencia de conocimientos.

Propongo aquí un desplazamiento que permita articular la definición de lo didáctico en el marco de la teoría de la enseñanza con la perspectiva de lo curricular en tanto estructura en la que el «real» irrumpe. Leite (1994) sostiene que todo

cambio en la estructura se da por la emergencia del real y permite evidenciar que toda estructura sin real es una estructura muerta.

Entonces, nos permitimos pensar sobre la dimensión curricular en tanto ámbito predominantemente prescriptivo en el que la absoluta sedimentación o cristalización implicaría, además de una ficción, su muerte o pérdida de actualización posible (en el sentido de la emergencia de acontecimiento didáctico). En última instancia se asociaría a la negación de la enseñanza.

#### 2.1.1.2. Lo curricular en su dimensión epistémica

La dimensión curricular asume y tramita las tensiones que se ponen en juego a la hora de acordar qué recortes de la cultura que entendemos como sociedad son pertinentes para su transmisión a las nuevas generaciones. Así, la memoria, las tradiciones o los acuerdos que como sociedad hacemos y se plasman en el texto curricular no responden necesariamente a consensos cristalizados sino más bien a una «superficie» en la que conviven diversas tensiones. Estas tienen más que ver con la puesta en actualidad (dando cuenta de una relativa apertura en la que la enseñanza acontece) que con acuerdos laudados (en tanto universos de sentido estabilizados o cristalizados). Los sujetos, las contradicciones en sus interrelaciones y las disputas por el sentido y por la legitimidad de los conocimientos escolares forman parte de lo curricular, y es allí donde emerge la actualidad en términos de Pêcheux (1990).

Por tanto, lo curricular es contingente. Hay allí una imposibilidad de cierre en una comprensión plena. Opera la ficción didáctica porque lo didáctico acontece y no se agota en lo planeado, en el registro de lo imaginario. Por currículum entiendo:

[La] síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o

hegemonía. Síntesis de la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1998, pp. 3-4)

El texto como recorte de lo curricular tiene claros límites para mandar o prescribir así como para dar actualidad (en el sentido de dar lugar a lo que acontece) por sí a la enseñanza. Esta definición de lo curricular, asociada a la perspectiva de lo didáctico, permite una lectura más amplia en la que es posible repensar las relaciones de los sujetos con el saber, y entre sí como elementos centrales del desarrollo curricular. Por otro lado, «centrar la cuestión en torno al movimiento del saber excluye las representaciones y perspectivas psicológicas y técnicas que se han difundido en el campo de la didáctica» (Bordoli, 2015, p. 51). Este énfasis sobre lo didáctico y, particularmente, en la relación de los sujetos con el saber, se presenta como un campo teórico fértil para analizar las afectaciones a las posiciones docentes.

Incorporo aquí la noción de *sistema didáctico* que propone Chevallard (1991), como campo de articulación epistémica entre la idea de lo curricular antes presentada y la de posición docente que luego se desarrollará. Para Chevallard, el sistema didáctico refiere al juego entre docentes, alumnos y saber, como continuo funcional plausible de ser documentable y en el que se requiere de una determinada intermediación o transposición de saberes. Allí se instaura una distancia y un desplazamiento entre el saber enseñado y el saber a enseñar, desplazamiento que debe ser negado para su propio mantenimiento<sup>25</sup>. Para Behares (2004b), «la exclusión del saber sabio hace posible el desfase entre este y la dinámica didáctica,

---

<sup>25</sup> Negación que no refiere ni más ni menos que a la ficción de la enseñanza antes mencionada.



permitiendo la ficción autonómica de la didáctica y asegurando el espacio “voluntarista” del sistema didáctico cerrado sobre sí mismo» (p. 40).

Esta ficción se sostiene en la negación y resistencia del sujeto que enseña, del sujeto que aprende y de la *noósfera* (en tanto instancia social) que lo sustenta y valida. Se trata de una ficción constitutiva de lo educativo que tiene instancias de quiebre y otras de articulación. El aprendizaje requiere tanto del momento de la angustia y de la falta saber como del momento del saber hacer.

Chevallard (1991) define el triángulo didáctico como una estructura a la que es posible acudir cuando la ficción didáctica se quiebra. Este triángulo se compone por tres puntos entre los que se establecen relaciones singulares en ocasión de un saber designado a ser enseñado. En este momento, el currículo (en tanto texto curricular) emerge como acuerdo, como contrato laudado, en ocasiones como hoja de ruta, lo que le da posibilidad funcional. De alguna manera, se presenta también como gesto de investidura al sujeto que enseña y al que aprende, lo que termina de componer la mencionada tríada. Chevallard propone el concepto de noósfera para dar cuenta del espacio de funcionamiento del sistema didáctico, incorporando la dimensión sociológica y el orden espacio temporal en el que se laudan las tensiones que devienen banalización o deslegitimación del saber enseñado. La noósfera es externa al sistema didáctico y esto, de alguna forma, resguarda al docente y a lo escolar de las crisis que ahora pueden definirse externas a este (residentes en la noósfera)<sup>26</sup>.

Las diferentes instancias de acuerdo y validación del texto curricular no resultan estables en el tiempo. Existen diferentes mecanismos de deslegitimación y desgaste. Chevallard (1991) propone tres motivos por los cuales se produce desgaste en el saber enseñado (explicitado en ocasiones como crisis en la educación):

- Envejecimiento o desactualización del saber.

---

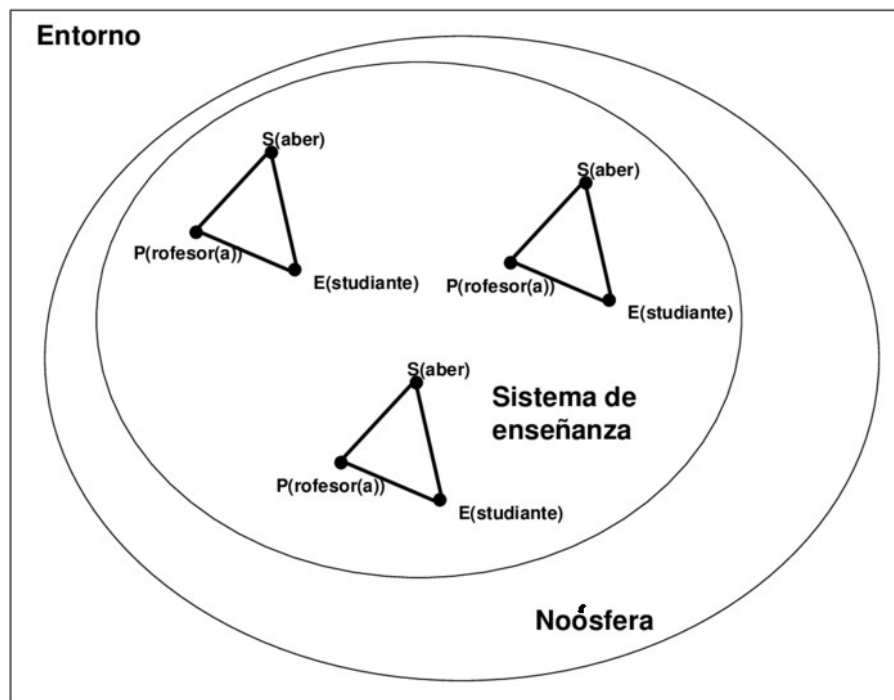
<sup>26</sup> Allí tienen lugar tensiones y desplazamientos. Para esta investigación interesa asumir los que refieren al saber artístico. El arte suele ocupar un lugar extranjero a lo escolar, disruptivo y relativamente distante al corpus de conocimientos y habilidades propios del docente.

- Envejecimiento de la sociedad en relación con el saber.
- El no aprendizaje de los alumnos.

Frente al desgaste del saber, la única alternativa posible es el cambio del saber, lo que implica volver a la noósfera. El envejecimiento de la sociedad también refiere a la noósfera, así como toda serie de operaciones para legitimar la exclusión de los alumnos que no aprenden.

En la Figura 1 presento gráficamente y de forma esquemática el sistema de enseñanza y su entorno.

Figura 1. Sistema de enseñanza en Chevallard.



Al esquema antes descrito corresponde incorporar la dimensión temporal. Chevallard (1991) diferencia un tiempo de enseñar (asociado a quien enseña) y un tiempo de aprender (asociado a quien aprende). Esta concepción de una temporalidad del saber o de un tiempo didáctico produce o requiere de una textualización del saber enseñable, que funcionaría como un modelo organizador del proceso de enseñanza.

Enseñante y enseñado ocupan distintas posiciones en relación con la dinámica de la duración didáctica: difieren en sus relaciones respectivas con la *diacronía* del sistema didáctico, con lo que podemos denominar la *cronogénesis*. Pero también difieren según sus otras modalidades: según sus lugares respectivos en relación con el saber en construcción, en relación con lo que podemos llamar *topogénesis* del saber, en la sincronía del sistema didáctico. (p. 83)

Es a partir de esta textualización del saber que se produce una programación del tiempo didáctico en la que emergen contradicciones entre lo viejo y lo nuevo. La superación de estas contradicciones, que implica el éxito de la escuela, del docente y del aprendizaje, se lauda en el terreno de la intersubjetividad, poniendo en tensión la tríada angustia (del saber en falta), deseo (material último de la didáctica, deseo de saber), seducción (vínculo con la falta saber del otro; refiere a un objeto que se desplaza, un imposible saber). Al mismo tiempo, la absoluta superación de las contradicciones implicaría la obsolescencia del saber, un saber que ya no será legítimo de ser enseñado. Es en la intersubjetividad que se da la enseñanza.

Esta perspectiva me permite configurar un entramado teórico para tomar posición sobre la noción de lo didáctico como acontecimiento discursivo, colocando la mirada sobre las posiciones docentes en relación con lo curricular, más específicamente en la enseñanza como acontecimiento didáctico. Esta construcción teórica me permite definir y analizar el objeto de estudio de esta investigación. Para articular este posicionamiento teórico con el objeto de investigación, será necesario acotar el análisis a la relación con el saber para el caso de la enseñanza artística. El próximo apartado pondrá en diálogo a estas categorías de análisis trascendiendo la didáctica para luego ponerlas en relación con la noción de dispositivo y así definir un conjunto de nociones que permitan construir una lectura del programa estudiado.

- 2.1.2. La relación con el saber en la enseñanza artística
- 2.1.2.1. Relación con el saber

El programa escolar vigente enuncia que «la enseñanza deberá establecer el nexo entre el niño, su sensibilidad, su expresión y los conocimientos que necesita adquirir para poder desarrollar una expresión propia, libre, singular y creativa» (ANEP, 2008, p. 71). Se trata de un programa centrado en la enseñanza, que define al arte como:

Una forma de producción cultural del hombre, que solo se puede entender considerando el contexto, intereses e intenciones tanto de culturas de origen, como de las que las reciben. Las obras de arte no son neutras; son un recorte que realiza el artista en base a sus historias personales, pensamientos, vivencias, contexto social, político y cultural. (p. 72)

Esta perspectiva está centrada en el arte y su contexto de producción. AEA pone en relación a la persona artista y al contexto de creación artística con estudiantes y docentes. Se requiere un abordaje teórico que defina y problematice al arte desde la noción de la enseñanza artística, y es en este sentido que propongo trabajar con autores que definen al arte en relación con la enseñanza.

Para el desarrollo de la enseñanza artística parto de la noción de relación con el saber (relación de saber o relación al saber) que Vercellino (2018, 2020)<sup>27</sup> retoma de Frigerio y Diker (2005). La pertinencia de esta noción radica en su carácter interdisciplinar<sup>28</sup>, relevante para el abordaje de distintos objetos de investigación y, particularmente, de la enseñanza artística. En tanto categoría multidimensional y abierta, resulta operativa para un acercamiento al campo de la enseñanza en articulación con otros conceptos como el de dispositivo pedagógico y posición docente.

La noción de relación con el saber retoma la filosofía francesa contemporánea, a Charlot, Beillerot y Chevallard y sus escuelas (Vercellino, 2018),

---

<sup>27</sup> Vercellino (2020) realiza un minucioso trabajo, que permite recuperar las principales líneas de investigación presentes en la región sobre esta noción.

<sup>28</sup> En sus orígenes, esta noción se inscribe en la interdisciplina y recibe aportes del campo del psicoanálisis, la sociología, la filosofía y la didáctica.

y refiere a un proceso consustancial al sujeto (particularmente, al sujeto del psicoanálisis). «Foucault será para los tres una referencia obligada, enfatizando que el saber es él mismo una práctica, “está vivo, es una creación, un proceso y un acontecimiento y no está separado de la existencia”» (Badiou, 2005, como se citó en Vercellino, 2018, p. 4). Esta categoría tiene estrecha relación con el aprendizaje, pero, en esta investigación particular, interesa vincularla con las posiciones docentes. Particularmente, se busca indagar en las afectaciones entre la relación con el saber y la posición docente en un dispositivo pedagógico singular, cuyo objeto es la enseñanza artística. Este abordaje se vincula, además, con una dimensión sociohistórica y política, dado que la relación con el saber, explica Vercellino (2020):

Cuenta con la capacidad heurística de articular en el análisis del aprendizaje, las relaciones y múltiples influencias e imbricaciones de las dimensiones destacadas por las teorías del aprendizaje escolar, es decir, puede dar cuenta cómo el aprender acontece en la encrucijada de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos con su anclaje sociohistórico y situacional; el vínculo del sujeto aprendiente con los objetos de aprendizaje; las características epistemológicas de los objetos de aprendizaje y la singularidad del psiquismo de quien aprende. (p. 22)

Vercellino pone en diálogo a los tres autores (Charlot, Beillerot y Chevallard), a partir de cuyos posicionamientos describe esta compleja noción y la presenta en tres dimensiones que serán articuladas con la posición docente:

- **Los saberes ofrecidos al alumno:** Existe una «oferta siempre contingente e históricamente construida, que supone cierta selectividad y organización de los saberes disponibles, a la vez que procesos de transformación de esos saberes para que devengan en objetos de enseñanza» (p. 4).

- **Las figuras del aprender:** Recupera de Charlot el aprendizaje como objeto de enunciación; inscripto en el cuerpo, difícil de normalizar y, finalmente, en el dominio relacional, que implica «reconocer una diversidad de actividades cognoscitivas comprendidas en la relación con el saber, las que varían según se trate

de aprender saberes objetivados, saberes hacer, es decir, prácticos o saberes relacionales, vinculados al estar con otros en la escuela» (p. 5).

Esta dimensión se relaciona con la posición del estudiante, pero propongo también un desplazamiento que permita reconocer al docente como aprendiz, buscando afectaciones sobre su posición de enseñanza. Profundizaré luego en este análisis.

- **La génesis y la dinámica de la relación con el saber** queda «cifrada en las vicisitudes de la constitución del sujeto en tanto tal [...] se suceden en el seno de tramas intersubjetivas e intergeneracionales en las que se (re)configuran tanto la oferta de saberes como las actividades cognoscitivas» (p. 5).

Este planteamiento pone a dialogar a la dimensión epistémica del saber con una dimensión institucional del dispositivo pedagógico (que produce unas disposiciones y organizaciones particulares sobre los saberes ofrecidos). Desde esta perspectiva:

- Los saberes se presentan siguiendo el **orden de las disciplinas escolares**, incorporando formas particulares de tratamiento de los tiempos, espacios y disposiciones, que afectan y producen operaciones particulares con el saber a ser enseñado.

- Se observa una **tematización del campo del saber**, acompañadas del distanciamiento y descontextualización de sus ámbitos de producción, tanto científicos como sociales. Los temas de estudio escolares probablemente pierdan sentido fuera del dispositivo escolar y esto no está asociado a una productividad de orden mercantil (orientado al mundo del trabajo o a la productividad económica de los conocimientos enseñados), sino a una operación con el saber. Remitimos aquí a la distancia entre el *saber sabio* y el *saber a ser enseñado* tratado por Chevallard.

- A partir de la tematización, se produce una **atomización** que requiere de actividades que incluyan una forma de resolución correcta y una verificación del procedimiento o mecanismo por el que el estudiante llegó a la resolución esperada.

Vercellino (2018) sostiene que la forma escolar<sup>29</sup> se ha transformado en una forma colonial de entender la enseñanza, que acapara otros campos institucionales más o menos asociados a prácticas de enseñanza. Por lo tanto, los efectos de las técnicas y tecnologías que allí se despliegan trascienden ampliamente lo escolar. La autora va más allá y define un sistema de prácticas sin autor socialmente distribuidas, dado que se despliegan en cualquier ámbito por parte de cualquier sujeto. De alguna forma, se trata de un efecto totalizante, que impregna otras prácticas de socialización e inscripción en la cultura más allá de lo escolar. Esta articulación de la noción de la relación con el saber con el dispositivo pedagógico asociado a la forma escolar permite analizar las potenciales afectaciones sobre las posiciones docentes. Esta investigación busca indagar en el dispositivo pedagógico que despliega AeA: el recorte del saber que lo convoca (lo artístico), los sujetos convocados, las posiciones docentes y las mediaciones propuestas desde el programa; en diálogo con la forma escolar en sus diferentes dimensiones: orden de las disciplinas escolares, tematización y atomización de los campos del saber, y actividades consignadas.

Por su parte, el arte tiene una condición disruptiva que puede ser normalizada o desarticulada por la forma escolar. Cualquier campo de conocimiento tiene una dimensión interrogativa del mundo y del lugar de uno mismo en ese mundo; sin embargo, el saber artístico tiene una implicancia subjetiva que requiere ser abordada en su particularidad. Profundizaré en ello en el siguiente apartado. Si bien existen diversos modos y manifestaciones de lo artístico que articulan en mayor o en menor medida con la forma escolar, afectando los modos de transmisión de lo artístico<sup>30</sup>, entendemos que su abordaje puede habilitar a otras experiencias, asociadas a la noción del extranjero que proponen Frigerio y Diker (2005), en tanto:

---

<sup>29</sup> Terigi (2008), Terigi y Perazza (1996), y Vincent y Lahire (1994) trabajan con la noción de forma escolar para analizar los diversos aspectos que estando relativamente sedimentados, asisten a permanentes alteraciones de diferente orden.

<sup>30</sup> En relación con este punto presentaré algunas tradiciones asociadas a la enseñanza artística para dar cuenta de ello.

Habitante del ser y posición del ser frente a aquello que entra en la categoría de lo desconocido (de sí o del mundo) y a, como señala Pontalis, lo que debe ser cada tanto re-interrogado para que lo conocido no se vuelva una trampa clausurante. (p. 126)

#### 2.1.2.2. El arte como registro del saber

Avancemos en la delimitación teórica de la relación con el saber artístico en articulación con la noción de enseñanza artística. El programa escolar vigente explicita la imposibilidad de establecer perspectivas únicas o totalizantes en el campo del conocimiento artístico.

Frente a las obras artísticas no puede haber miradas únicas, ni verdades absolutas, ni aproximaciones únicamente formalistas. El lenguaje del arte, al estar sujeto al escrutinio de códigos simbólicos y convenciones culturales, posibilita diferentes formas de interpretación. El significado se construye de acuerdo con la necesidad de interpretar la realidad. (ANEP, 2008, p. 71)

Tomando esta apertura explícita en el texto curricular, propongo un abordaje particular desde una perspectiva del arte contemporáneo latinoamericano. Camnitzer (2012) plantea la noción del *art thinking* para bordear una posible conceptualización:

Hace ya varios años que estoy trabajando con un concepto que llamo «art thinking» y que se traduce mal al español, aunque «pensamiento artístico» se le acerca [...] Art thinking trata de enfrentar lo desconocido independientemente del arte, con un máximo de imaginación antes de entrar a negociar con la realidad. (segunda pregunta)

Se trata de un concepto vinculado al campo de la educación. Camnitzer sostiene que se trata de una noción que se estructura en torno a conocer lo desconocido y, por tanto, tiene una estrecha relación con la enseñanza. «Desde el punto de vista de una educación verdadera, no importa si al final hay un objeto de arte o no, importa la libertad y el poder que adquirimos en el proceso de ser libres» (Camnitzer, 2012, segunda pregunta). Así, propone redefinir al arte en relación con



la pedagogía, dispara sobre las tradiciones de enseñanza artística, sus procedimientos y las concepciones del arte sobre las que operan. Allí nos interesa detenernos:

Prefiero ver al arte no como un medio de producción sino como una forma de pensar (art thinking, de hecho) [...] El art thinking es mucho más que arte: es una metadisciplina que está allí para ayudar a expandir los límites de las otras formas de pensamiento. Entonces, es algo tan autónomo como la lógica debería ser. Aunque se puede estudiar como una entidad cerrada, su importancia radica en lo que provoca en el resto de los mecanismos de adquisición del conocimiento<sup>31</sup>. (Camnitzer, 2015)

Propongo en este punto una articulación con la noción de enseñanza artística que desarrolla Pastorino (2019)<sup>32</sup>. Supone un encuentro entre un profesor-artista y un estudiante en y con la producción artística, con su historicidad y en el campo social. Hay aquí una configuración particular de la tríada saber, estudiante, profesor<sup>33</sup>. En el escenario escolar de la educación primaria y media, la posición docente tiene una configuración sensiblemente diferente por su distancia con los ámbitos de producción de saber. Especialmente, para el caso de educación primaria pero también para media, rara vez será docente-artista como rara vez será docente-matemático o docente-historiador, o al menos no será este un requisito de la función docente. Sin embargo, el profesor-artista (o quizás artista-profesor<sup>34</sup>) sí forma parte del dispositivo de AeA. A partir de esta alteración particular (que sucede en un dispositivo pedagógico y en contextos particulares), resulta interesante analizar las potenciales afectaciones, en relación con el saber y con los sujetos en contexto escolar. Entiendo que la tradición de la enseñanza artística resulta operativa para este análisis por el tipo de relación con el saber que propone. Entiendo también que

---

<sup>31</sup> Traducción libre.

<sup>32</sup> La noción de enseñanza artística está asociada al contexto de la enseñanza universitaria. Teniendo en cuenta esta distancia, en esta investigación opto por un desplazamiento al ámbito escolar en general, en el entendido de que constituye una categoría analizadora pertinente a ser pensada en la educación en general.

<sup>33</sup> En este caso, referimos al profesor como sinónimo de docente.

<sup>34</sup> Solamente algunas veces coincide que los artistas son también docentes, pero no sería lo regular.

hay aquí un factor de disrupción, ya que las tradiciones de la educación por el arte o la educación artística tienen mayor apropiación y pertenencia en las formas escolares.

Hasta el momento me he referido al arte en términos generales, pero el caso que ocupa a esta investigación convoca a un artista visual. Las artes visuales están presentes en el programa escolar vigente, en cuya fundamentación retoma la definición de la Comisión de Educación y Arte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2008):

Lo visual lidera por encima de otros lenguajes las formas de comunicación. La formulación de imágenes es tan importante como las palabras en la construcción del pensamiento. La cultura visual no está fuera de nosotros sino que es algo en lo que vivimos y de la que formamos parte. (p. 28)

Sin embargo, al referirnos a las artes visuales, resulta fundamental evitar cualquier reducción al aspecto material de la imagen. Por ello, es complejo definir al arte visual como modo específico de conocimiento (porque no es posible reducir el saber del arte a la obra, tanto en su aspecto formal como material). Pastorino (2019) retoma a Cauquelin y sostiene:

Las prácticas de arte se definen por el objeto de su propuesta y su recepción, no por su saber (que queda invisibilizado en este marco de categorías), convergiendo en la instalación de un modo genérico que llamamos *arte visual*. (p. 6)

Para referir al saber del arte, Pastorino incorpora la noción de *imagen artística* que no puede ser comprendida fuera del territorio del arte sin perder sus aspectos inherentes. «En sus límites, contiene la ambigüedad fundamental del arte, sus aperturas y los trayectos de sentido y polivalencia de significantes» (p. 6). La imagen artística:

- Constituye un saber del arte a partir de un territorio de imágenes.
- En función de ese saber del arte, su recepción amplía horizontes de la experiencia subjetiva.
- Es mediadora, por lo que construye un campo hermenéutico.

La complejidad de esta delimitación del saber artístico tiene múltiples afectaciones sobre el sujeto epistémico, la concepción de enseñanza antes desarrollada (y, en particular, sobre la definición del triángulo didáctico entendido desde la estabilidad) y la articulación que propongo con la noción de dispositivo pedagógico. Avancemos un poco más en la relación entre saber, arte visual e imagen artística para retornar luego al campo de la enseñanza.

Por su naturaleza simbólica, la imagen artística tiene efectos (del orden de lo imaginario) sobre el sujeto que la produce<sup>35</sup>.

Lo imaginario forma parte del saber del arte; que se visualiza como un proceso en y por el que se produce la imagen artística, en el trayecto formativo del estudiante de arte visual, en el ámbito del taller, y que, además, en el proceso genera efectos significativos para el estudiante-productos, que pueden explorarse a través de la palabra. (Pastorino, 2019, p. 5)

La imagen artística no puede ser reducida en un producto, ni siquiera en un proceso con un devenir en producto. Refiere a un complejo conjunto de derivas subjetivas y objetuales (tangibles o intangibles) que serán constitutivas del campo de la enseñanza artística.

La imagen artística condensa tanto las tradiciones de la enseñanza artística como una dimensión espiritual.

En resumen, lo imaginario es una actividad (en el sentido filosófico), *poiética*, que implica un decir poético, que se desencadena en la producción artística, se explora a nivel simbólico y se visualiza a través de los regímenes de imágenes en el marco de las tradiciones de la enseñanza artística: de esta manera, nos encontramos con la particularidad del saber del arte. (p. 7)

Esto plantea una complejidad particular para la enseñanza artística (en particular, para las tradiciones modernas), dado que el saber del arte no puede ser reducido a la enseñanza de la técnica. Queda así permeado por el sujeto barrado y es caracterizado «por la intimidad inusual que se da en el encuentro con la imagen

---

<sup>35</sup> Lo imaginario está más orientado a la producción que se hace presente en el producto o la obra como estructura de sentidos que a la técnica, o incluso al producto como objeto final o acabado.

y por la intensidad de sus efectos sobre la subjetivación del productor» (Pastorino, 2019, p. 7). En el próximo apartado profundizaremos sobre las relaciones entre arte y educación, recuperando las tradiciones que le dan sentido y que operan en tanto sedimentaciones que conviven con relativa contradicción o tensión.

#### 2.1.2.3. Tradiciones de la enseñanza artística

Según Pastorino (2019), los discursos y las tradiciones pragmáticas de la enseñanza artística (al menos, para el caso universitario) se basan en la descripción de prácticas y no profundizan en lo epistémico, lo cual reviste un problema, ya que complejiza la desnaturalización de los supuestos epistémicos y didácticos. Por tanto, su aporte busca (desde una lectura de afectación psicoanalítica) incorporar el orden de lo imaginario y «hacer visible estos registros en la formación del estudiante de arte ocultos por una tradición local pragmática de enseñanza que enfatiza en la voluntad e iniciativa del estudiante como motor de la enseñanza» (p. 2). Inscribir a la enseñanza artística en la Tacdi implica entender que no puede ser reducida a la transmisión de la técnica ni incluso a la producción objetual. «Es precisamente la centralidad en torno al saber lo que constituye la especificidad de la enseñanza y no la búsqueda de herramientas e instrumentos que operen como mediadores entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento» (Bordoli, 2015, p. 50). La centralidad en el saber no implica desconocer que la enseñanza acontece en un contexto particular: el escolar. La relación pedagógica

se establece en forma cuaternaria, en tanto pone en relación a un sujeto en posición de enseñante, un sujeto en posición de aprendiente, el texto del saber y la cultura moral, en el marco de las determinaciones de la escuela moderna. (p. 51)

Por lo tanto, resulta interesante vincular las tradiciones en la enseñanza artística con las tradiciones de la formación docente (Davini, 1995, 2015). Davini entiende a la práctica docente como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Trabaja sobre tradiciones de la formación docente para analizar las sedimentaciones que permanecen y conviven en los discursos

sobre la docencia. «Más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones» (pp. 20-21). Es posible identificar cinco tradiciones: normalista, academicista, efectista, democratizadora y economicista<sup>36</sup>, tres de las cuales están bien definidas y estructuradas. Las tradiciones democratizadoras y economicistas «no han llegado a consolidarse en tradiciones ni materializarse en formas institucionales y curriculares de formación. Estas circulan entre los docentes a nivel de discurso, y tienen mucha dificultad para orientar las prácticas, absorbidas por la fuerza de las tradiciones» (p. 21).

Por tanto, resulta fundamental enunciar que, más allá de los contextos históricos de surgimiento y la capacidad de estos discursos de constituir hegemonía a lo largo de la historia, en la actualidad conviven efectos de todos ellos sobre la dimensión institucional, material y subjetiva, tanto en los ámbitos escolares como sociales.

Estas tradiciones sobre la formación docente pueden ser articuladas en el análisis con las tradiciones de la enseñanza artística. En esta investigación recupero a tres autores (Pastorino, Morales y Camnitzer) para construir categorías intermedias que den cuenta de las tradiciones de la enseñanza artística.

Para Pastorino (2019), es posible identificar cuatro tradiciones:

- A. **Tradición del sistema de academias.**
- B. **Desarrollo del genio y la actividad creadora.**
- C. **Tradición asociada a la Bauhaus**, de carácter experimental y vanguardista.
- D. **Tradición del taller del artista**, asociado a las tradiciones de gremios medievales.

Esas cuatro tradiciones se orientan a la formación del artista. A los efectos de ampliar la perspectiva a aquellas instancias en las que la enseñanza artística no aparece necesariamente ligada a la formación del artista, incorporo a la lectura de

---

<sup>36</sup> Serán desarrolladas más adelante.

estas tradiciones el planteo de Morales (2016). Este está centrado en la posición del artista-profesor desde una perspectiva, si se quiere, socioeducativa, trascendente de la formación del artista como objetivo de la práctica educativa. Morales sostiene que hay tres maneras de abordar las relaciones entre arte y educación:

**-La enseñanza de técnicas y principios**, asociada a la demostración de herramientas, técnicas y formas de lo que es arte para determinado paradigma. Su objetivo es la conversión en el «ser artista».

**-El arte como herramienta** o medio para el acceso a otros saberes o al servicio de otros fines: emocionales, racionales o motrices.

**-El arte como espacio de conocimiento** particular que permite que procesos emotivos, racionales y motrices tengan lugar (p. 10).

El arte permite hacer investigaciones sin hipótesis o sin necesariamente llegar a conclusiones unívocas. El conocimiento que nos enseña el arte, para esta forma de entender el cruce con el aprendizaje, va más allá de los medios y formas considerados artísticos, concentrándose en la vivencia, el sentido, la conciencia y en el festejo del tiempo. En la manera en que nos relacionamos y los procesos de intuición, pensamiento y comunicación no centrada en los lenguajes. (p. 10)

Por su parte, Camnitzer (2015) desarrolla, desde la perspectiva del arte contemporáneo, una crítica a la enseñanza artística (especialmente, en el ámbito universitario y museístico), que puede ser articulada con los posicionamientos de los autores ya mencionados.

Ahora creo que los abordajes tradicionales de la enseñanza de la apreciación artística llevan a los estudiantes a un consumo refinado en vez de desarrollar su pensamiento crítico y creatividad. Más aún, creo que las escuelas tradicionales de arte son esencialmente escuelas de artesanía en su sentido más primitivo<sup>37</sup> (s/d).

Para abrir la pregunta sobre el lugar y los cometidos de la enseñanza artística en la educación primaria y media (como propósito en sí misma o como mediación

---

<sup>37</sup> Traducción libre.

para otro objetivo), identifiqué dos grandes nociones que agrupan las categorías presentadas por Pastorino, Morales y Camnitzer:

- La enseñanza artística, con un fuerte énfasis en la comprensión e intervención sobre el mundo, en la comprensión y adquisición de los lenguajes artísticos y una centralidad de la dimensión subjetiva.
- La enseñanza *con lo artístico* se trata de una serie de casos en los que lo artístico aparece como un fin en sí mismo: con una fuerte centralidad en la técnica (con escasa o nula vinculación con la interpelación del mundo y de la propia dimensión subjetiva); como medio o herramienta subsidiaria a otros fines o procesos (como, por ejemplo, arteterapia); o con la formación de la «cultura general» del sujeto (nuevamente, desligada de una afectación sobre el sujeto y sobre el mundo).

Asumiendo el riesgo de simplificación que todo recorte analítico conlleva, esta delimitación me permite evidenciar la variación de situaciones y enfoques presentes en el campo de estudio. El siguiente cuadro expone las correlaciones entre las tradiciones y perspectivas de la enseñanza artística.

Cuadro 1. Perspectivas y tradiciones de la enseñanza artística.

	<b>Art thinking</b>  <b>Luis Camnitzer</b>	<b>Perspectivas de la enseñanza artística en relación con la posición del artista-profesor</b>  <b>Taniel Morales</b>	<b>Tradiciones de la enseñanza artística relacionadas con la formación del artista</b>  <b>Magalí Pastorino</b>
<i>Enseñanza artística</i>	Art thinking	Enseñanza en lo artístico (arte como espacio de conocimiento)	B. Desarrollo del genio y la actividad creadora D. Tradición asociada a la Bauhaus
<i>Enseñanza con lo artístico</i>	Escuelas de artesanías	Enseñanza de lo artístico (enseñanza de técnicas y principios)  Enseñanza con lo artístico como medio (arte como medio o herramienta)	A. Tradición del sistema de academias B. Desarrollo del genio y la actividad creadora C. Tradición del taller del artista

Quizás resulte más pertinente un esquema que permita una mirada más integradora, con tendencias que superen, al mismo tiempo, esquemas binarios de comprensión. Sin embargo, los análisis presentados en relación con las tradiciones de la enseñanza artística ponen el énfasis en distintos aspectos que tienen que ver, por un lado, con la centralidad en la transmisión de la técnica y el desarrollo del genio o de la creatividad (saberes objetivados y saberes prácticos, en términos de Vercellino). Por otro, identificamos, asociadas a la enseñanza artística propiamente dicha, aquellas tradiciones que ponen en relación al saber objetivado y al saber hacer con los saberes relacionales. Desde esta perspectiva es posible reconocer el art thinking, el arte como espacio de conocimiento y las tradiciones experimentales y creativas descritas por Pastorino.

Como explicité anteriormente, la forma escolar instaura sistemas de práctica sin autor, socialmente legitimados, con reminiscencias en las diversas tradiciones aquí presentadas. Estas perspectivas permitirán analizar tanto el programa y las configuraciones que él mismo propone como las afectaciones sobre las posiciones docentes. O sea, el programa y cada artista definen determinadas configuraciones asociadas a una de las perspectivas antes desarrolladas, pero resulta central la



posición docente ante este dispositivo pedagógico. Este propone alteraciones temporarias a las configuraciones didácticas que vienen dadas por la presencia de un artista en posición de enseñante, por las características epistemológicas del saber artístico y por sus efectos sobre la enseñanza.

La articulación de las tradiciones de la enseñanza artística entra en diálogo con el análisis de las configuraciones de lo escolar, los modos de organización y disposición de contenidos, las actividades, y las asunciones y supuestos que allí circulan. Las significaciones sociales, políticas e históricas del arte generan efectos sobre la producción artística.

Dichos efectos se juegan en el campo pedagógico, forman parte de la disciplina del arte y se actualizan en la actividad de producción. Partimos del fundamento de que es en la tradición del arte y en su enseñanza donde tiene sentido, y es desde donde se hace posible acceder a las significaciones del saber del arte. (Pastorino, 2019, p. 4)

Comprender el programa analizado dentro de esta perspectiva permite considerarlo como una experiencia de enseñanza artística que no tiene un propósito productivo en cuanto a la formación de un artista. En consonancia con el programa escolar vigente, «busca no trivializar las actividades y productos artísticos, respetando la singularidad en la experiencia estética escolar y reconociendo su doble valor» (ANEP, 2008, p. 71). Allí es necesario discutir la utilidad del conocimiento escolar para buscar responder por qué enseñar arte hoy. Definitivamente, esta conversación tendrá efectos sobre la posición docente, ya que resulta central una articulación con el sentido que le asigna cada uno de ellos.

Este corpus teórico en tanto horizonte de intelección requiere de una categoría operativa que permita analizar y describir el complejo entramado que configura y rodea la situación de enseñanza. En esa dirección, propongo profundizar en la noción de dispositivo pedagógico como encuadre en el que la relación con el saber se produce, para luego avanzar sobre la posición docente en tanto categoría de análisis.

### 2.1.3. El dispositivo pedagógico como encuadre para la enseñanza artística

Frigerio y Diker (2005) proponen una articulación entre el concepto de relación con el saber y el dispositivo pedagógico, que retomaré aquí. Para el desarrollo de esta noción, Larrosa (1995) trae la categoría de dispositivo desarrollada por Foucault (1976) en *Historia de la sexualidad*. A partir de allí, desarrolla la idea de dispositivo pedagógico para referir a «cualquier lugar en el que se construye o se transforma la experiencia de sí» (Larrosa, 1995: p.281). La noción de experiencia de sí es también recuperada de una lectura foucaultiana. Propone un desplazamiento hacia la interioridad, observada en el análisis de la confesión en los dispositivos de la sexualidad. La experiencia de sí remite, entonces, a ciertas relaciones que el sujeto tiene consigo mismo, algo que puede separarse analíticamente de las ideas y los comportamientos.

La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas. (Larrosa, 1995, p. 271)

De alguna manera, es esta una categoría que permite operacionalizar la perspectiva que vengo desarrollando para profundizar en el análisis del caso. Si avanzamos en el planteo de Frigerio y Diker (2005) en la articulación de las nociones de dispositivo pedagógico y relación con el saber, las autoras sostienen

Este trabajo quiere referirse a esos acompañamientos, a algunas de las formas que los mismos toman, a los sujetos que dan encarnadura a la condición de otredad y a la relación con el saber, entendida como aquella que propone, entre dos, a un tercero: una *terra incógnita*, el territorio de lo por saber, por descubrir, por aprender, un objeto de conocimiento, cuyo sentido espera ser conquistado antes de volverse nuevamente pregunta. (p. 85)

La extranjería que se pone de manifiesto tanto en la condición de otredad como en la identificación de una *terra incógnita* resulta fundante de lo educativo. Sin embargo, las distintas operaciones con el saber suponen ejercicios de apropiación, comprensión, asimilación, aprehensión, que tienden a diluir y/o resolver la incomodidad que supone este lugar tercero. Esta condición de otredad puede ser puesta en relación con el pensamiento artístico y su propensión a sostener la imaginación y la investigación, como plantea Camnitzer, antes de mediar con la realidad o, como interpreto aquí, suspendiendo axiomas. En definitiva, la ficción sobre la que opera la educación se refleja mucho más en responder preguntas, cerrando esta condición de incógnita, resolviendo la insoportable extranjería, que sostenerlas abriendo nuevas preguntas, aún más complejas de saldar. Esta tensión entre lo uno y lo otro, entre lo comprendido y lo incógnito, lo propio y lo ajeno, tiene sus manifestaciones concretas tanto sobre el dispositivo pedagógico como en la relación con el saber. Será de particular interés avanzar sobre la noción de posición docente para pensar las recíprocas afectaciones.

En el programa analizado la posición docente tiene una primera recepción en quien ocupa el cargo de docente a cargo del grupo (maestro, maestra, profesor, profesora). Por su parte, el artista ocupa y no ocupa la posición docente. Toma el lugar (tiempo y espacio) provisoriamente, pero no lo sustituye o anula; el docente está allí y sucede una relativa interpelación (es, de hecho, un tercero en la relación docente-estudiante). El artista propone una intermediación *otra* en la relación con el saber a ser enseñado. Esta dinámica particular de relación con el saber y entre los sujetos será analizada conforme las disposiciones y configuraciones del dispositivo, en especial, las operaciones con el saber.

En cuanto al lugar que ocupa el artista en el dispositivo pedagógico está vinculada la noción del extranjero antes presentada y se distancia del reconocimiento del otro, de lo otro como figura temida. Frigerio y Diker (2005) proponen (al recuperar el análisis de una experiencia particular) maneras de tejer extranjeridades hacia la creación de condiciones para establecer la relación con el saber. Precisamente, el saber del arte que trasciende la técnica o el objeto artístico se presenta como un saber otro que interpela y provoca a la dimensión subjetiva.

Un campo del saber extranjero en el que la obra no coincide con el artista y, por tanto, puede ser comprendido como espacio intermedio que convoca y provoca al sujeto más allá de la posición que ocupa. El lugar que se le asigne al artista está en relación con el dispositivo pedagógico, y tiene sus fundamentos en las nociones de sujeto y saber. Sin embargo, depende también de las asignaciones por parte de los docentes, de la coordinación del programa, de los estudiantes; en suma, acontece en el sentido de la Tacdi. AeA propone una configuración del aula particular, donde la posición docente resulta fundamental, y entiendo que la noción del extranjero permite, de alguna manera, una mirada sobre la relación dispositivo/posición docente/posición del artista que no se limita a un análisis desde las autoridades (en tanto voces autorizadas) en función de la relación con el saber. Recuperamos una caracterización de extranjería para analizar el caso particular que nos convoca:

- Se requiere la construcción de una **racionalidad externa** (en cuanto a las relaciones con los objetos de la cultura presentados), que se relaciona, de alguna manera, más o menos conflictiva, con la legalidad de la forma escolar. Esta racionalidad externa está dada no solo por la presencia del artista sino por la propia disciplina artística, que, en el caso estudiado (artes visuales), remite a una disciplina con poco anclaje y vinculación con la vida escolar, tanto en la dimensión prescriptiva del texto curricular como en la vida escolar.

- Presenta objetos de **conocimiento ofertados en sus propios lenguajes**. Si bien siempre se requieren determinados niveles de traducción en cuanto a las operaciones con el saber, en las experiencias analizadas el foco no está allí, sino en las posibles aproximaciones al quehacer del artista y a la obra misma.

- Existen **singulares intereses por parte de los docentes** para poner a disposición lo que, efectivamente, ponen a disposición, más allá de la prescripción normativa. En relación con este aspecto, resulta pertinente identificar qué es lo que moviliza a los docentes para integrar las experiencias de AeA al conjunto de propuestas ofertadas a sus estudiantes. Será este un punto de análisis particular.

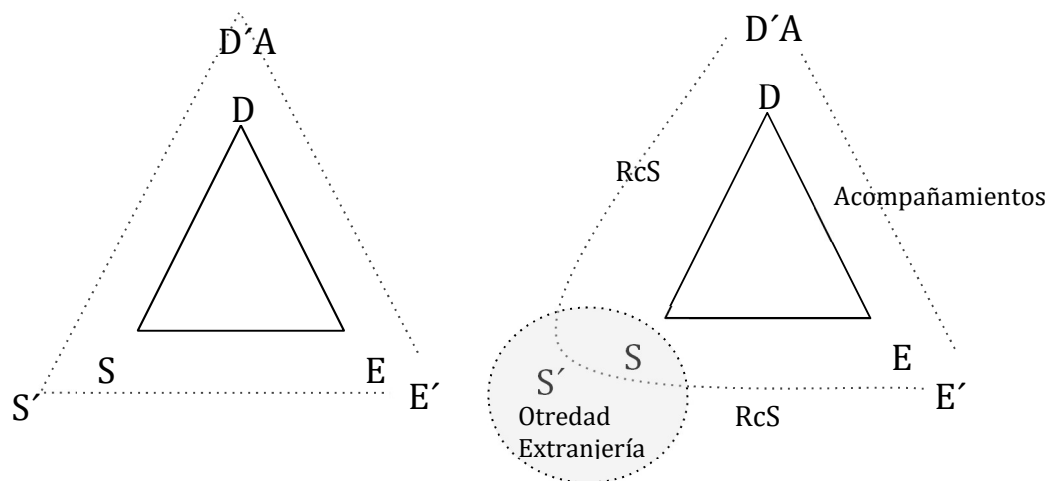
- Desde una **racionalidad de reconocimiento del otro**, los estudiantes son entendidos como extranjeros, como otro acerca del cual no es posible asignar un lugar a priori, lo que produce una apertura del futuro no definido

en principio y no cerrado a la repetición del pasado. Para ello, se requiere una oferta identificatoria, tanto por los saberes que se ponen a disposición como por las formas y figuras de vinculación que definen como válidas.

- El **principio de otredad** da lugar para la **extranjeridad de lo propio**, en que el mundo interno no siempre es conocido por el sujeto. Allí, se requiere que el otro o lo otro genere esta conmoción.

Estas categorías permitirán analizar el programa en tanto dispositivo pedagógico y en su posicionamiento en relación con la extranjeridad. El diseño y rediseño de un dispositivo pedagógico que asume la construcción de tramas a partir de extranjeridades (quizás en términos de Deleuze se trata de limar estratos sedimentados) reconoce una relativa interpelación a la posición docente. Se requiere de una explicitación (o convocatoria) y de una relativa disponibilidad psíquica que responda a la convocatoria y permita interrogarse sobre su propia relación con el saber y con el dispositivo pedagógico del que es parte y al cual produce. Se requiere de un docente dispuesto y disponible para la experiencia, en el sentido de Foucault, de relación consigo mismo. El artista, fuera de su contexto de trabajo y producción, se enfrenta a disposiciones y objetivos que resultan relativamente extranjeros. La nominación AeA instala y propone una conjunción de «elementos» que no resultan «naturales» (el arte y el aula como materialidad de la enseñanza institucionalizada). Se propone allí una novedad que busca trascender un orden de legalidad preexistente, pero que se basa sobre sus principios: el docente y su lugar en relación con las disposiciones escolares, el artista convocado desde su hacer y experiencia. AeA, en tanto dispositivo pedagógico, pretende aportar una experiencia otra de abordaje de lo artístico en lo escolar, una alteración a la tríada didáctica que es presentada en la siguiente figura.

Figura 2. Dispositivo pedagógico y alteración a la clásica tríada pedagógica (producción propia)<sup>38</sup>.



Desde esta perspectiva es la alteración del saber y la configuración de la otridad a partir del saber lo que define una forma particular de relación con este que produce efectos particulares sobre los sujetos. La noción de dispositivo pedagógico permite analizar determinados acompañamientos y disposiciones que ponen a la experiencia en posición de centralidad.

La noción de dispositivo pedagógico se presenta como *mediador para y productor de* la experiencia de sí. Larrosa (1995) describe cinco dimensiones del dispositivo pedagógico que tienen efectos sobre las modalidades de relación con el saber:

- 1- **Dimensión óptica:** Lo que es visible del sujeto para sí mismo.
- 2- **Dimensión discursiva:** Lo que el sujeto puede decir acerca de sí mismo.
- 3- **Dimensión jurídica:** Moral en la que el sujeto puede juzgarse a sí mismo según normas y valores.

<sup>38</sup> D= Docente, D' A= Docente alterado, S=Saber, S' A= Saber alterado, E=Estudiante, E' A= Saber alterado.

4- **Dimensión narrativa** (discursivo jurídica): Modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí (y, por tanto, de la autoridad).

5- **Dimensión práctica**: Lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo.

Las modalidades de relación con el saber están condicionadas por lo que se ofrece, tanto en términos objetivos como subjetivos, y es allí donde estas cinco dimensiones resultan especialmente pertinentes para comprender las prácticas escolares en general y el caso de estudio que nos convoca en particular. Frigerio y Diker (2005) sostienen:

Pero fundamentalmente se juegan en lo que se ofrece en términos subjetivos: modelos de relación con el conocimiento, representaciones acerca de lo que el otro es capaz de aprender, representaciones acerca del tiempo, proyecciones a futuro, encuadres normativos, figuras identificatorias, posicionamiento de los adultos, etc. (p. 96)

Vuelvo a articular en este punto con la noción de posición docente, integrando ahora una dimensión política que no está presente, tanto en la Tacdi como en la noción de dispositivo pedagógico (más que en estas categorías, en el recorte que he realizado para su incorporación en la investigación). Existe allí un riesgo de recorte y repliegue sobre las particularidades de los sujetos o las prácticas concretas desprovistas de una dimensión política. Allí la noción de posición docente<sup>39</sup> permite al menos integrar esta dimensión, dado que se propone analizar «cuáles son los elementos articulados en las disputas respecto del significante “trabajo docente” libradas por las definiciones de política educativa y las prácticas de recepción por parte de los sujetos, constitutivas de las posiciones docentes» (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 175). Avancemos entonces sobre la noción de posición docente.

---

<sup>39</sup> Al igual que la perspectiva del APD, perspectiva en la que se inscribe esta noción, que será desarrollada en el capítulo metodológico.

## 2.2. Posiciones docentes

He optado por ingresar al análisis del caso de estudio desde un abordaje teórico sobre la enseñanza, proponiendo un recorrido que pone en relación a una perspectiva ontológica del sujeto con la noción de relación con el saber. A partir de allí, la entrada en juego de la noción de dispositivo pedagógico permite ajustar el horizonte de intelección hacia una categoría más operacional, en la que las disposiciones y las experiencias subjetivas son revisitadas. Propongo aquí un nuevo giro hacia la docencia desde la categoría de posiciones docentes siguiendo a Grossberg (2003), Hall (2003), y Southwell y Vassiliades<sup>40</sup>. Se trata de una categoría con fuerte enraizamiento en el APD, el giro lingüístico y el giro cultural que busca superar una perspectiva esencialista y existencialista.

El APD entiende el discurso «como configuración significativa que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una “exterioridad constitutiva”» (Buenfil, 1998, p. 16). De esta forma, habilita a un posicionamiento acerca del objeto de estudio que permite trabajar en las tensiones, las nociones sedimentadas y los puntos de quiebre o dislocación en los que emerge o se vuelve visible la fractura de toda perspectiva homogénea y cerrada del campo.

Tomar al discurso de las docentes como centralidad en esta investigación implica reconocerlo en tanto universo de significados inestable, abierto y, al mismo tiempo, rico en contradicciones, ambivalencias y «lugares comunes». El campo de la discursividad (Laclau y Mouffe, 1985) «nunca es completamente absorbido por el discurso, y de este medio constituye un campo de indecibilidad que constantemente desborda y subvierte el intento de fijar un conjunto estable de posiciones diferenciales en un discurso concreto» (Torfing, 1991, p. 42). El APD recupera lógicas de intelección que permiten asumir la paradoja, la aporía, las

---

<sup>40</sup> Southwell (2007); Southwell y Vassiliades (2014); Southwell y Colella (2017).



tensiones irresolubles y la sobredeterminación en el discurso como elementos a incorporar en el análisis (Buenfil y Navarrete, 2011).

Desde la perspectiva del giro cultural, por un lado, se redefine y discute la noción de identidad al tiempo que se la pone en relación con la noción de posición de sujeto como categoría. Ambas categorías están en estrecha relación. Tomamos la noción de identidad que trabajan Hall (2003) y Grossberg (2003) como prácticas discursivas en las que se producen «puntos de adhesión temporaria a posiciones subjetivas». Dado que «toda identidad dada es un efecto de relaciones diferenciales y contingentes, se trabaja preferentemente con la noción de posiciones de sujeto» (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 19). Es precisamente el reconocimiento de ese carácter fragmentado de las identidades lo que vuelve posible (y pertinente) la referencia a las posiciones de sujeto y, particularmente, a las posiciones docentes. Southwell y Vassiliades retoman el análisis que Restrepo (2007) realiza sobre la noción de identidad para su revisión y reformulación. A partir de allí, plantean que «no es posible postular un status de estabilidad u homogeneidad para las posiciones docentes, sino que ellas son siempre complejas, plurales y se activan dependiendo de la escala o el espacio en el que se despliegan» (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 18). Más adelante, profundizaré sobre esta relación.

El objeto de estudio de esta investigación toma un caso que se inscribe en una política de formación docente. La perspectiva teórica propuesta resulta pertinente también, dado que analiza la profesionalización docente como categoría en torno a la cual se organizan distintas políticas que regulan lo educativo y el trabajo docente, y, por lo tanto, las superficies de inscripción subjetiva. Southwell (2007) define las políticas docentes como «normas, leyes, programas e instituciones, que pueden ser analizados como discursos, en tanto que se trata de procesos sociales de significación» (p. 212). Se abre allí un campo de disputa de sentidos en torno a la noción de trabajo docente y, particularmente, de profesionalización, que interpelan al docente a través de un conjunto de posiciones con distintos grados de intensidad. Como ya fue mencionado, no se trata de una noción estable o con tendencia a la estabilidad, sino más bien de un campo abierto de disputa hegemónica y de un conjunto de posiciones más allá de una noción de

identidad moderna construida en torno a la lógica de la diferencia, la individualidad y la temporalidad (Grossberg, 2003). Por tanto, trabajar sobre la noción de posición docente en relación con la de profesionalización conforma un horizonte de intelección para el análisis del caso de estudio en tanto terreno de disputa de sentidos donde entran en juego diferentes niveles de la política educativa. En palabras de Ball (2003): «Las tecnologías políticas de las reformas educativas no son simplemente vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, sino también mecanismos para la reforma de los profesores [...] y para cambiar aquello que significa ser profesor» (p. 217).

En términos generales, el presente apartado permitirá presentar la compleja noción de posición docente en articulación con el resto de las categorías de análisis de esta investigación. Entiendo que este horizonte de intelección permite desarrollar un análisis de un caso del programa AeA que aporta tanto a su comprensión como a la apertura de nuevas interrogaciones sobre el campo.

El apartado se estructura en cuatro secciones que buscan poner en relación las posiciones docentes con el horizonte de intelección definido. En la primera, propongo un abordaje de la noción en relación con las identidades docentes, particularmente en articulación con la profesionalización como categoría que busca organizar y reconfigurar el trabajo docente. A partir del segundo apartado, integro a la noción de dispositivo pedagógico. El tercer apartado pone en relación a la posición docente con la noción de experiencia y el último permite analizar esta categoría con la de enseñanza artística.

#### 2.2.1. Identidad, posición de sujeto y posición docente

Para profundizar en la noción de posición docente, propongo explicitar sus supuestos de base. Partiré de una rearticulación de la noción de identidad desde el giro cultural (Grossberg, 2003; Hall, 2003) para anunciar los motivos por los cuales nos enfocaremos en la noción de posición docente. Por identidad entiendo:

Punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro

lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». (Hall, 2003, p. 20)

Esta perspectiva discute una definición de la identidad asociada a la modernidad<sup>41</sup> en relación con tres categorías estructurantes: la lógica de la diferencia, la individualidad y la supremacía del tiempo sobre el espacio. En su lugar, este autor propone un modelo de articulación en torno a la posibilidad de construir agencia histórica. Como alternativa a una noción de identidad que dispute con la lógica moderna, Grossberg (2003) plantea un giro en las lógicas de la otredad, la productividad y la espacialidad. Desarrollaré cada una de ellas para una mayor comprensión de una noción de identidad que no quede encapsulada en los principios de la modernidad, así como para profundizar en la posición de sujeto.

La posibilidad de una teoría y una política de la otredad<sup>42</sup> se presenta frente a la lógica de la diferencia moderna (definida, indefectiblemente, a partir y en torno a la diferencia). Este giro permite, en primer lugar, poner en el centro a las posiciones diferenciales (ya que la identidad no se define de modo trascendental o esencial, sino por los modos de afectación parcial); en segundo lugar, reconocer la exterioridad como exceso (y, por tanto, su «positividad» en la producción de sentido); y, finalmente, entender a la subjetivación como «aspecto central de la producción de sujetos como base de la cadena discursiva generadora tanto de fijación temporaria como del exceso que la desestabiliza» (Grossberg, 2003, p. 159).

La lógica de la individualidad moderna diluyó al individuo y a la producción de identidad en un único plano de construcción de estructura subjetiva (única,

---

<sup>41</sup> Las críticas que presenta Grossberg (2003) se orientan a las teorías de la identidad que no salen de la lógica moderna, ya sea porque se mantienen dentro del canon o porque se instalan desde la anti o contramodernidad, no pudiendo trascender su marco de intelección. Para ello, sugiere la necesidad de escapar de los límites de la lógica moderna y los principios que esta propone.

<sup>42</sup> Tiene como referentes a Laclau y Mouffe (1985) que intentan unir a la lectura binaria de la diferencia de Derridá (desde un análisis particular de la locura de Descartes) y la perspectiva de Foucault sobre la razón y la locura (fundamentalmente la noción de positividad externa) con la perspectiva gramsciana de la hegemonía.

simple y tendiente a la estabilidad), e impidió el desarrollo de la cultura en tanto producción. La crítica antiesencialista discute al sujeto (individuo humanista moderno) como causa y efecto en el proceso de individuación, en que reconoce tres planos: subjetividad, agencia e identidad<sup>43</sup>. Grossberg (2003) entiende al «sujeto como posición que define la posibilidad y la fuente de la experiencia y, por extensión, del conocimiento [...] al agente como una posición de actividad [y] al yo como la marca de una identidad social» (p. 165).

Es posible asumir que «todo el mundo» tiene cierta subjetividad<sup>44</sup>, al tiempo que es necesario reconocer que esta se encuentra desigualmente distribuida, así como la posibilidad de ocupar una o varias posiciones subjetivas también lo está. Algunas posiciones pueden ser más o menos valoradas, pueden estar más o menos disponibles. De esta forma, y frente a la lógica de la individualidad moderna, se construye una lógica de la productividad.

Finalmente, la lógica moderna de la temporalidad supone la separación del espacio y el tiempo, así como la supremacía del tiempo sobre el espacio. Desde este paradigma, los tres planos de individuación (subjetividad, agencia e identidad) se construyen temporalmente. La lógica de la espacialidad permite a partir de la subjetividad reconocer y «describir los puntos de adhesión desde los cuales experimentamos el mundo» (Grossberg, 2003, p. 171), la agencia en tanto relaciones de lugares y espacios de distribución de las personas dentro de ellos (no como un origen o un destino), y la identidad como modos o vectores de existencia espacial.

---

<sup>43</sup> «La tarea consiste en situar la “maquinaria” mediante la cual cada uno de los planos de identificación y pertenencia se produce y ulteriormente se articulan en estructuras de individualidad (incluidos los cuerpos). Estas máquinas describen la naturaleza de la subjetividad, la identidad y la agencia humanas como relaciones tecnológicamente producidas que imponen una organización y una conducta particular a las multiplicidades específicas actuantes en diferentes planos de efectos» (Grossberg, 2003, p. 166).

<sup>44</sup> «Aunque todos los individuos existen dentro de los estratos de la subjetividad, también están situados en determinadas posiciones, cada una de las cuales permite y restringe las posibilidades de experiencia, de representar esas experiencias y de legitimar esas representaciones» (Grossberg, 2003, p. 167).

Volviendo a la noción de posición docente, se trata de una categoría de análisis que no se circunscribe a la identidad, pero se relaciona estrechamente, en particular asumiendo la lógica de la espacialidad antes desarrollada.

En contextos específicos, la identidad puede convertirse en un indicador de la permanencia de la gente en esa comunidad singular, donde la comunidad define una residencia que señale los modos de pertenencia de las personas dentro de las movilidades estructuradas de la vida contemporánea. (p. 177)

Mientras que la identidad refiere al punto de encuentro entre discursos y prácticas interpelantes y procesos de construcción de subjetividad, interesa, en este caso, enfocarnos en las «locaciones sociales» o posiciones de sujeto que deben ser aceptadas, modificadas o rechazadas en procesos de construcción de subjetividades.

La configuración de una posición docente supone la producción y puesta en circulación de discursos sobre la tarea de enseñar, en el marco de lo cual se vuelve central el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven. (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 7)

Avancemos entonces en el próximo apartado sobre las posiciones docentes en relación con el dispositivo pedagógico como complejo que pone en interrelación las acciones, las disposiciones y las instituciones.

### 2.2.2. Posición docente y dispositivo pedagógico

Como se ha desarrollado ya, la posición docente es una categoría multidimensional y compleja que se entrelaza con la noción de discurso. Es necesario recordar la imposibilidad en la diferenciación de prácticas discursivas y no discursivas en el planteo de Laclau y Mouffe (2004), que comprende al sujeto al interior del discurso. La noción de discurso «remite a la articulación-producción de sentidos y, como tal, produce un cierre parcial y precario que procura dominar la indeterminación de lo social y constituir lo social como ordenación social» (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 10). Por lo tanto, no es posible diferenciar práctica de habla, ya que las prácticas forman (o pretenden hacerlo de manera

sistemática) los objetos de los que hablan. Dado que sus sentidos se construyen en la relación (de diferencia, antagonismo, oposición, identificación, etc.), resulta pertinente analizar las posiciones diferenciales de los sujetos más allá de sus anclajes particulares a nociones más cerradas. La idea de discurso como totalidad abierta y significativa se reconoce contingente y parcial. Por lo tanto, es en el discurso donde se da la producción de subjetividades. Es allí donde desplegamos distintas posiciones porque somos interpelados y producimos subjetividad en diferentes sentidos: acciones, disposiciones, instituciones. Estas articulaciones no son necesariamente coherentes entre sí. Esta perspectiva permite comprender la docencia y el trabajo docente en tanto llegadas (provisorias), puntos nodales o posiciones de estas diferentes formas de representación.

La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar. (p. 4)

La posición docente se trata de una noción relacional que entra en juego con los diferentes elementos que componen un dispositivo pedagógico. Esta articulación conceptual es posible dado que la posición docente recupera la dialéctica entre las significaciones que la política educativa (en todas sus dimensiones) asigna al trabajo docente y a las diferentes prácticas de recepción por parte de los sujetos. Se funda en una noción de enseñanza particular que se ve interpelada por cada una de las instancias de lo educativo. Se trata de una categoría que integra múltiples dimensiones: la relacional, la ético-política, la afectiva, la técnica, entre otras. Estas dimensiones habilitan una potente articulación conceptual. Hay una apertura de la noción de posición docente que no se reduce a un proceso de identificación. No es posible asumir la sobredeterminación en la prescripción del conjunto de normas y pautas que establece la política educativa ni tampoco puede ser pensado un desacople de la dimensión subjetiva.

La posición docente se compone de articulaciones de elementos, traducciones de otros discursos y de nuevas interrelaciones y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados «de hibridación» (García Canclini, 1990), los cuales operan movilizándolo y articulando distintas tradiciones y discursos entre un ámbito particular, como el de la regulación del trabajo docente, promoviendo así la configuración de nuevos sentidos a través de series y equivalencias discursivas. (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001, como se citó en Southwell y Vassiliades, 2014, p. 174)

La posición docente refiere más a una dinámica de articulaciones (en relación con los planos de individuación<sup>45</sup>) que a una noción de identidad resuelta y cerrada (aunque sea parcialmente). Interesa para el análisis de esta investigación indagar en las concepciones que subyacen al programa y las articulaciones que se dan, particularmente, con las posiciones docentes.

El caso estudiado propone un conjunto definido de elementos simbólicos al igual que lo hacen los docentes en su práctica cotidiana. Por tanto, reconocer las articulaciones presentes en las prácticas discursivas resulta relevante para el análisis de las posiciones docentes en relación con el dispositivo particular que se propone en el caso de estudio. Incorporo la «sensibilidad y [los] modos en que los maestros se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición» (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 167). Un dispositivo pedagógico en general y el programa analizado en particular no se instituye, exclusivamente, en tanto prescripción sino que se asume como ámbito para la negociación, disputa, apropiación o reformulación de sentidos. Entonces se vuelve pertinente:

Analizar la posición que los docentes construyen ante situaciones y sujetos de manera activa, contingente, no previamente «cartografiada» ni estable, que se produce en la relación y no de modo previo y que genera también

---

<sup>45</sup> Subjetividad, agencia e identidad.

una posición (contingente y no previamente establecida) en aquellos con quienes se vincula. (p. 182)

Analizar los sentidos y efectos de una propuesta de formación (como lo es AeA y el caso estudiado) implica, entonces, tanto su dimensión prescriptiva y performativa como los efectos de su puesta en funcionamiento.

A partir de aquí, se abren una serie de interrogaciones sobre las posiciones docentes y los sentidos de la enseñanza artística, y la relación con el saber en cuanto a las formas particulares que el dispositivo pedagógico propone y pone en juego. Se trata de un dispositivo en el que en simultáneo coexisten distintas grupalidades, distintos docentes, distintas posiciones, que, en algunos puntos, se articulan entre sí y, en otros, se disocian o incluso emergen oposiciones. Dada la centralidad de la experiencia en relación con este entramado conceptual, avanzaré en su desarrollo en el próximo apartado.

### 2.2.3. La posición docente ante la experiencia y las tradiciones de la formación

El programa AeA se presenta como una propuesta dirigida a estudiantes pero también se orienta a la formación docente. No se trata de un curso que el docente toma para su formación desde una concepción más clásica, sino que se espera que su participación tenga efectos sobre su desarrollo profesional. El programa se inscribe en el ámbito profesional en el que el docente ocupa regularmente el lugar de la enseñanza. Hay allí una definición central para la propuesta analizada, dado que se busca interpelar al docente en su relación con el saber, más allá de la posición de enseñanza. Si bien no hay un tiempo de la formación docente disociado (en tiempo y espacio) del tiempo de la enseñanza, la actividad sucede en el espacio de la enseñanza, pero esto no implica de forma automática que el docente lo asuma de esta manera. Por ello, propongo una articulación con la noción de experiencia para interrogar a la posición docente. Como ya mencionamos, las políticas docentes proponen superficies de inscripción, pautas, normas, reglas, pero también espacios y modalidades particulares de puesta



en escena de diversos contenidos y sujetos, y formas de relacionarse entre ellos, como es el caso de AeA.

En el campo de la educación conviven mandatos de distinto orden que, de alguna manera, pujan por la hegemonía (Southwell y Vassiliades, 2014) y es allí donde se produce sentido. El orden simbólico es provisorio, por lo que no existe un sentido unívoco, una empiricidad de los objetos que pueda diferenciarse del discurso. Allí, la posición docente produce sentidos que se enmarcan en articulaciones particulares del orden de lo pedagógico. Estas operan entre la ilusión o el supuesto de un posible ordenamiento, poder predictivo del texto curricular y control de los procesos de enseñanza y, por otro lado, con los diversos síntomas que dan cuenta de la apertura y precariedad del orden simbólico donde no existe sutura última. Analizar los procesos de identificación permite dar cuenta de las paradojas, conflictos e historicidad de producción del trabajo docente. Como ya se ha mencionado, entendemos que la enseñanza es del orden del acontecimiento (Behares, 2004a, 2004b, 2007; Bordoli, 2004, 2005, 2006, 2007). El currículo como texto tiene claros límites para mandar, prefigurar y ordenar la enseñanza (De Alba, 1998); por ello, buscamos ubicar el foco de análisis en el saber<sup>46</sup>, en la enseñanza desde esta perspectiva y en la identidad docente como posición de sujeto. Se requiere, entonces, discutir sobre las operaciones de entramado entre el acontecimiento y la narrativa escolar, que procuran dar sentido a lo que acontece, afectando las posiciones docentes.

En el caso estudiado se espera que el docente pase por una experiencia junto con los estudiantes y que ello tenga efectos sobre su formación. No hay un tiempo y un espacio para la formación del docente diferenciado del tiempo de enseñanza. Se trata de un dispositivo que propone interpelar a los sujetos independientemente del rol que ocupan (docente o estudiante). Ello implica una concepción de la política de formación en tanto conjunto de condiciones que pongan en circulación saberes, que interpelen a los sujetos. Para Birgin y Serra (2012), «explorar nuevos juegos de

---

<sup>46</sup> «Centrar la cuestión en torno al movimiento del saber excluye las representaciones y perspectivas psicológicas y técnicas que se han difundido en el campo de la didáctica» (Bordoli, 2015, p. 51).

la relación forma/contenido puede abrir al territorio a experiencias inéditas, que sean capaces de ofrecer horizontes, que pongan a disposición otros objetos de la cultura para repartirlos y hacer uso de ellos» (p. 241).

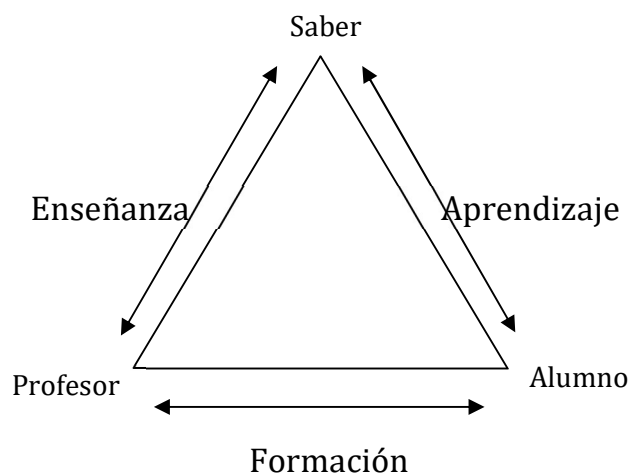
Avancemos sobre una conceptualización de la formación y, particularmente, para el caso analizado. En este la inscripción del arte visual en una práctica de enseñanza desde el paradigma propuesto requiere de una construcción conceptual en torno a la noción de formación trascendente a la actividad de enseñanza inscripta en la didáctica moderna, ya que la formación no se reduce a una transmisión de saberes (limitado a contenidos y técnicas). «Al colocar el énfasis en los aspectos singulares, discontinuistas y creativos de la transmisión de la enseñanza, en atención a que no se trata de un sujeto concebido como uno (conciencia y voluntad), consideramos que la formación puede ser definida como una subjetivación que se abre a la hermenéutica de sí<sup>47</sup>» (Pastorino, 2019, p. 8). Para desarrollar esta noción, la autora recupera una lectura particular de Houssaye (2014) al modelo triádico desarrollado por Chevallard (1991). Para Houssaye, la tríada y sus tres polos (profesor, estudiante, saber) funcionan sobre el principio recurrente de la exclusión de uno de los tres. Un tercer excluido emerge si nos centramos en las relaciones entre dos términos:

- En la **relación pedagógica** (relación entre estudiante y profesor), la **formación** emerge como tercer excluido.
- En la **relación didáctica** (relación entre el profesor y el saber), emerge la **enseñanza** como tercer excluido.
- En la **relación de aprendizaje** (relación entre el estudiante y el saber), emerge el **aprendizaje** como tercer excluido.

---

<sup>47</sup> Foucault trabaja en una genealogía de la «hermenéutica de sí». Recupero aquí la noción que propone el autor para el contexto occidental de fines del siglo XX. «Lo que entiendo [por hermenéutica de sí] es algo más amplio que el mero uso de la hermenéutica para el conocimiento del ser humano. Entiendo [por ello] el hecho de que el ser humano como sujeto, o en su subjetividad, pueda ser un objeto de conocimiento para sí mismo». Véase M. Foucault, «Discussion about books» (Foucault, 2013, p. 279).

Figura 3. Triángulo pedagógico, tomado de Juan Houssaye.



Houssaye sostiene que, de forma dinámica, dos de estos tres componentes del triángulo suelen prevalecer sobre el tercero. Para el caso de la relación pedagógica y la formación como efecto de la relación entre el profesor y el alumno, el tercero que no prevalece es el saber. Esta noción de formación convoca a una posición docente en la que decae el saber. Quizás en esa misma operación fragmenta, recorta y selecciona el saber estabilizado a ser transmitido para construir el saber pedagógico. Houssaye (2014) describe cinco ilusiones del saber pedagógico sobre los que opera la formación:

- Fundamento: Soy sabio de la disciplina que imparto.
- Saber didáctico: Soy especialista en la comprensión del cómo saber-hacer-saber.
- Saber de las ciencias de la educación: Sé cómo funciona la situación educativa, puedo explicarla y, desde esta comprensión, regir el saber-hacer.
- Saber de la investigación: Sé cómo hacer entender el saber-hacer (reducción de la experiencia al experimento).
- Saber-hacer: Doy prueba de saber-hacer.

Estas cinco ilusiones hacen al hacer docente y hacen a los supuestos de la formación de docentes que son puestos en cuestión por Houssaye (2014), a partir

de la noción de experiencia, dado que «un futuro pedagogo solo puede constituir su propio saber-hacer a partir de su propio hacer; solo con esta base es que el saber, esta vez como elaboración teórica, se constituye» (p. 278). Aquí se instala la intención formadora del dispositivo pedagógico asociado a la noción de experiencia, donde se convoca a la disposición psíquica por parte de los sujetos para colocarse en situación de formación en tanto hacer con una alta implicación subjetiva.

En pedagogía, la experiencia es primera [...] Entonces será útil e importante todo lo que suscita en un aprendiz una experiencia, o bien un saber-hacer que cubra por lo menos tres elementos: primero un saber del saber-hacer [...] Segundo: un saber para el saber-hacer [...] Tercero, un saber a partir del saber-hacer, saber que refiere a esa reflexión y esa teorización propias de la articulación teoría-práctica en pedagogía. La experiencia es, por ende, a la vez un prerequisite, un medio y un objetivo en formación inicial. (p. 279)

En este marco de comprensión, se evoca una posición docente particular. «La formación a través de la experiencia no suprime al formador, solo lo desplaza dentro del dispositivo de formación. Los formadores siguen ahí, pero están al servicio de lo que surge por el dispositivo experiencial creado» (p. 279). La suspensión de las cinco ilusiones de la formación permite un viraje hacia una mirada más amplia de la posición subjetiva dentro de un dispositivo pedagógico. Larrosa (2006) entiende a la formación asociada a la noción de experiencia, en tanto «eso que me pasa».

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar por algo que no soy yo. Y «algo que no soy yo» significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (p. 2)

A partir de ello, desarrolla las dimensiones de la experiencia:

- **Eso que me pasa.** La experiencia como:
- **Exterioridad**, no hay experiencia si no hay un o uno otro extraño, extranjero.
- **Alteridad**, lo que me pasa es algo que no soy yo, es completamente otro.
- **Alienación**, lo que me pasa es ajeno, nunca antes propio.
- **Eso que me pasa.** Larrosa plantea que si bien la experiencia tiene una dimensión de exterioridad, necesariamente pasa en mí, implica e involucra o afecta a la dimensión subjetiva. Asociado a ello, desarrolla los siguientes principios:
  - **Subjetividad**, el lugar de la experiencia es el sujeto, pero se requiere de una relativa disponibilidad psíquica de afectación.

- **Reflexividad**, supone un movimiento de ida y vuelta.

Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo [...] de encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone un acontecimiento que me afecta a mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que siento, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.  
(p. 3)

- **Transformación**, «ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación» (p. 4).

- **Eso que me pasa.** La experiencia como **pasaje y pasión**. Finalmente, la experiencia como lugar de paso está asociada a ese movimiento necesario que implica un pasaje que, al mismo tiempo, está plagado de incertidumbre. A esta noción de pasaje es necesario adjuntar un segundo sentido en el que el sujeto es territorio de inscripción, escapando a su voluntad. La experiencia no se hace, se padece, acontece. Emerge aquí el principio de pasión.

La formación en Larrosa (2006) es entendida como efecto de la experiencia, que, en el caso analizado, remite al dispositivo desplegado, pero que opera también en otros contextos y actividades de vinculación con el saber o con objetos de la

cultura. De hecho, el análisis inicial del autor sobre esta noción surge en el marco de una mirada de la lectura como experiencia.

De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos el *aprendizaje* en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos *educación* como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia. (p. 4)

En este sentido, la formación no puede ser pensada por fuera de la experiencia. En términos de Houssaye (2014), la formación experiencial tiene tres características:

- Es englobante, porque implica todas las dimensiones de la persona (lo afectivo, lo racional y lo corporal en mutua interrelación). «La persona en formación aparecerá como «masiva», llena de su realidad, llevando toda su experiencia y poco alejada de su mundo» (p. 279).

- Articula continuidades y rupturas, asumiendo que no existe una linealidad progresiva en el aprendizaje.

- Se opone a la formación institucional que tiende a separar el aprendizaje de la experiencia, a partir de una didactización que se impone como abordaje totalizante de la enseñanza.

Ambos autores jerarquizan la interrelación entre ambas nociones (experiencia y formación) ampliando la mirada más allá de la forma escolar asociada a la enseñanza.

Trabajan sobre una noción de experiencia que es ambigua, «porque remite tanto a lo experimental como a lo experiencial. El primero funciona sobre el paradigma de la experimentación científica, el segundo sobre el paradigma hermenéutico, es decir, aquel que se caracteriza por una búsqueda del sentido» (p. 279). Entonces, la formación aparece más vinculada a la noción de experiencia que

a la inscripción en un mandato preestablecido, y ello vuelve relevante el análisis de las posiciones docentes ante el dispositivo de AeA a la luz de esta perspectiva.

Este posicionamiento se inscribe en la tradición democratizadora de la práctica docente (Davini, 2015). Como ya fue anunciado, conviven en el campo de la educación efectos de las diversas tradiciones. A continuación, presento un breve esquema a partir del planteo de Davini (1995, 2015), con el fin de facilitar el reconocimiento de las matrices fundantes, sus devenires y efectos.

Cuadro 2. Tradiciones de la práctica docente en la formación<sup>48</sup>.

<b>Normalista</b> <b>S XIX-XX</b>	<b>Académica</b> <b>S XX</b>	<b>Eficientista</b> <b>Mitad de S XX</b>	<b>Democratizadora</b> <b>Década de 1980</b>	<b>Administrativo economicista</b> <b>Década de 1990</b>
Estado educador. Progresiva burocratización		Alta burocratización con controles externos	Contextualización crítica. Reacción a la burocratización.	Centralidad de sistemas de control, medición y evaluación externos.
Práctica docente como <i>aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas</i>	Práctica docente como <i>campo de aplicación, ya no de los métodos, sino de la transmisión de las disciplinas</i>	Práctica docente como <i>campo de aplicación</i> de medios y técnicas padronizadas para el desarrollo de habilidades	Práctica docente como fuente de experiencia y desarrollo: como espacio para la investigación, reflexión y/o sistematización	Práctica como <i>campo de aplicación</i> de técnicas instrumentales para el control de procesos y resultados: conocimientos y habilidades
Formación del ciudadano. Papel moralizador, socializador. Carga afectiva  Disciplinamiento de la conducta (hacia el estudiante y hacia el docente) de grandes masas  Función reproductiva de la	Centralidad de contenidos científico culturales  Baja autonomía en la producción de conocimiento  Acceso de la clase media a mayores niveles de enseñanza  Régimen de verdad:	Escuela al servicio del despegue económico  Escuela para vencer resistencia al cambio. Inversión y formación de recursos humanos	Escuela al servicio de la democratización.	Centralidad en el control de resultados.

<sup>48</sup> El cuadro se elabora a partir del planteo de Davini (1995, 2015). Como ya se ha mencionado, las tradiciones normalistas, academicistas y eficientistas con tradiciones que lograron consolidarse. Las tradiciones que aquí llamo democrática y economicista administrativa no lograron tal consolidación. Son presentadas las cinco porque conviven efectos de todas ellas que son reactualizados permanentemente. «Más allá de su aparente oposición en la práctica se fusionan, pues responden a matrices compartidas» (Davini, 2015, p. 48).



escuela	contenidos = objetos			
Homogeneización. Negación de la diferencia		Delega fracasos a aptitudes personales	Asume diversidad y complejidad de las situaciones de aula	Incompetencia de la escuela
Docente difusor de la cultura. Alto reconocimiento docente	Docentes conocedores de la materia. Ilustración y talento  Brecha entre contextos de producción y reproducción del saber	Docente aplicador	Docente como mediador entre conocimiento y alumnos  Docente como constructor de experiencia  Docente como investigador	
Utilitarismo: saber orientado a normas, valores y principios universalistas  Rituales y rutinas homogéneas	Enseñanza de contenidos		Importancia de intercambios situados entre los sujetos  Modificación en las relaciones de poder en contenidos (dogmatismos), formas y rituales de clase	
Filosofía positiva  Orden y progreso	Perspectiva positivista  Ciencias cuantitativo experimentales como modelo de conocimiento	Desarrollismo. Economía  Enfoque Taylorista  Psicologías conductistas	Diversidad de enfoques  Dimensión singular de la docencia, cuestionando la dimensión técnica	Economicista, psicología positiva
Laicización de la enseñanza.				
Organización del sistema de instrucción pública.	Puja con universitarios por pertenecer a orígenes con diferentes capitales culturales.	Planificación-control. División técnica del trabajo escolar: planificadores, evaluadores, supervisores,	Reconocimiento de relaciones de poder en las condiciones de trabajo	

		orientadores educativos.		
Modernización: asimilación de ideas extranjeras contra tradiciones	Desarrollo de la clase media ilustrada	Desarrollismo: Transición de lo tradicional a lo moderno: rutinario / dinámico, estancamiento / desarrollo, improductivo / productivo, conservación / cambio, arcaico / renovado		
Feminización de la tarea de enseñanza (especialmente, en aula primaria de primeros grados) con masculinización en roles de dirección				
Formación docente Instrumental (saber hacer) En nivel medio No profesional  Entrega del docente	Formación terciaria de profesores  Predominancia de contenidos disciplinares  Debilidad de la formación pedagógica relegada a resolución de problemas del aula  Actualización permanente  Oculta discusión sobre condiciones de trabajo docente y organización escolar	Pasaje de toda la formación a nivel terciario  Profesionalización  Tecnicismo, absorbe formación intelectual, pedagógica y cultural  Mercado editorial, docente aplicador	Formación terciaria.  Docente como profesional crítico, formación a partir de la reflexión sobre la práctica   Se discuten condiciones de trabajo y de la organización escolar	Formación terciaria  Docente como aplicador    Incompetencia de los docentes

Por tanto, es posible reconocer articulaciones entre las tradiciones de la enseñanza artística y las tradiciones de la formación docente en relación con las prácticas. Las retomaré en el capítulo de análisis para avanzar en este momento sobre una articulación de la posición docente con la enseñanza artística.

#### 2.2.4. La posición docente ante la enseñanza artística

Que el arte (y, particularmente, el arte visual) tenga centralidad en el diseño de una estrategia de formación puede simplificar un giro hacia la formación experiencial. Sin embargo, no sería adecuado asumir este supuesto tan rápidamente. Al describir las tradiciones de la enseñanza artística, queda en evidencia que no todas dan lugar de igual manera a su dimensión experiencial como forma de interpelar al mundo dado, a uno mismo o para explicitar las disputas por la hegemonía cultural. De hecho, en esta línea es que Camnitzer (2012, 2015) se refiere al *art thinking*, para distanciarse del arte como artesanía y de la enseñanza artística como escuela de artesanía. Desde allí, define al arte y lo artístico en función del rol de este campo del conocimiento sobre la comprensión, la intervención sobre el mundo y la construcción de subjetividad. Nos estamos refiriendo a la distancia planteada por Houssaye (2014) entre la experiencia y el experimento. Claramente, este giro es sustancial y requiere una articulación con las posiciones docentes. De alguna manera, entiendo que este posicionamiento constituye un esfuerzo por dar lugar a lo instituyente en la cultura escolar, no solo en relación con el saber sino también en relación con los sujetos. Cobra centralidad la disponibilidad psíquica que se requiere, ya que, como mencionamos, el docente pasa a estar al servicio de lo que surge del dispositivo experiencial. No es posible una planeación predictiva, porque deja de existir una linealidad en el aprendizaje.

El arte se presenta en este programa en tanto saber a ser enseñado (la disciplina, el lenguaje, el oficio, entre otros), pero también en tanto forma de pensar sobre y en el mundo, así como sobre sí mismo. Existe, entonces, una compleja imbricación entre contenidos, medios, concepciones epistemológicas y éticas que componen la propuesta. Birgin y Serra (2012) hablan de la necesidad de producir desplazamientos, pensar «al sesgo», allí es que «cobran sentido nuevos textos culturales y nuevas lecturas que ofrecen» (p. 253). El acercamiento al artista y su obra no necesariamente acompaña la lógica curricular o de ordenamiento de los saberes escolares, y convoca a la dimensión subjetiva y experiencial (tanto del artista como de los estudiantes y docentes), muchas veces en tensión con las lógicas de producción del campo

en cuestión. Generalmente, se constituyen en recorridos oblicuos a las tradiciones de la enseñanza de lo artístico más asociadas al aprendizaje de técnicas, al desarrollo del genio o incluso a la formación de públicos como comprensión de obras fuera de su tiempo y lugar.

Estas experiencias asociadas a la enseñanza de lo artístico giran en torno a la centralidad del saber artístico y convocan al docente en relación con su posición ante el saber. Por tanto, el profesor-artista resulta la figura «autorizada» para el trabajo con lo artístico en el aula o, de lo contrario, se configura un recorte del saber a ser enseñado al asociar el arte con la artesanía. En ambos casos, se delimita o excluye *la enseñanza en y con lo artístico* (tanto en la tradición de la Bauhaus como en la tradición del taller del artista, como en el art thinking) como forma de interpelar e intervenir sobre el mundo. Existe aquí también una exclusión de la dimensión subjetiva en la enseñanza. Incorporar esta perspectiva permite no solo habilitar diversas vías de acceso al conocimiento sino también incorporar el pensamiento divergente, crítico y creativo (a modo de alternativa complementaria a la supremacía del pensamiento lógico positivista reflejo de un supuesto saber estabilizado). Frente a los desafíos de la educación contemporánea, el art thinking propone:

Un juego que no solo intentará borrar los límites entre las disciplinas, así como resignificar las artes en los contextos educativos, sino que pretende hacer una demanda honrada y violenta: que las estrategias con las que tenemos que trabajar para transformar la educación del siglo XXI sean las artes contemporáneas. Demandar que la verdadera innovación en la educación del siglo XXI pasa irremediamente por la incorporación de las artes choca con lo real, con lo exterior. Pero los cuestionamientos éticos deben recuperarse como base de los procesos de aprendizaje, y es en este proceso de restauración donde las artes cumplen su papel. (Acaso, 2017)

Este «choque» mencionado por Acaso se propone interpelar a la dimensión curricular, pero también, y fundamentalmente, a la posición docente. Como se mencionó anteriormente, la política de formación docente constituye una superficie de inscripción del trabajo docente. Esto sucede en la medida en que logre desplegar dispositivos pedagógicos que interpelen las concepciones, tanto de docentes como de estudiantes. Más allá de pujar por la hegemonía de la tradición de la enseñanza artística y de un dispositivo pedagógico experiencial, entiendo relevante que este ofrezca espacios de tensión y articulación entre perspectivas diversas. Es objeto de esta investigación el análisis de este campo específico que ha sido construido teóricamente y que se desplegará en el capítulo analítico para indagar en las afectaciones sobre la posición docente a partir de la experiencia propuesta por un dispositivo pedagógico particular.

### 3. Marco teórico metodológico

En articulación con el horizonte de intelección que presenta este trabajo, entiendo la investigación como una instancia particular y parcial, que busca una lectura de lo social y, en este caso particular, de lo educativo. Busco interpelar el discurso de lo educativo en general, y en especial de la enseñanza artística, en relación con las posiciones docentes, a partir de la aproximación al programa AeA en una de sus ediciones. Se trata, por lo tanto, de un estudio de caso, ya que supone un conjunto de fenómenos acotados a un contexto particular. Según Sautu (2005), el estudio de caso tiene tres características: es particular y esa particularidad responde al interés de quien investiga; es descriptivo, lo que permite dar cuenta de su complejidad; es heurística, por lo que permite un desarrollo comprensivo en profundidad. «Para cumplir con estas tres condiciones el estudio de caso utiliza una variedad grande de estrategias para producir su evidencia empírica: entrevistas, observación, datos estadísticos, documentos, etc.» (p. 43). El caso seleccionado responde a una de las ediciones del programa en el que se busca profundizar en la dimensión creativa de las actividades<sup>49</sup>.

Este apartado teórico metodológico explicita los supuestos que han dado lugar a las concepciones y estrategias metodológicas para generar diversas aproximaciones al campo. En un primer apartado profundizaré en los supuestos generales sobre la noción de discurso en el APD y de la investigación, para pasar luego a explicitar las estrategias de investigación desplegadas.

#### 3.1 Perspectiva teórico metodológica

Centro el estudio en el análisis de fragmentos discursivos de docentes participantes, del artista implicado y de quienes llevan adelante el programa. Entiendo al discurso desde la perspectiva del APD de Buenfil (1993, 1998), Buenfil y Navarrete (2011), Laclau (1986, 1990), y Laclau y Mouffe (1985). Esta perspectiva se ubica en la convergencia «de diversas miradas disciplinares, fundamentalmente: teoría política, análisis del discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras» (Buenfil, 1998, p. 11).

El objeto de este estudio está centrado precisamente en los discursos en torno a la enseñanza artística y al dispositivo pedagógico particular. El discurso no se restringe a la

---

<sup>49</sup> Con posterioridad esto se tradujo, entre otras cosas, en la extensión de la duración de las actividades y en la realización de dos encuentros entre los participantes.

textualidad, sino que involucra acciones extralingüísticas, «es constitutivo de lo social, cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una “exterioridad constitutiva”» (p. 16). El análisis busca identificar los sentidos construidos, así como las potenciales afectaciones a las posiciones docentes. La noción de discurso en Laclau y Mouffe (1985) remite a un orden social precario, provisorio y acotado apenas a una regulación o limitación parcial del desorden. Dada esta precariedad es que el centro de atención pasa a estar en las articulaciones y en las posiciones del sujeto.

Llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente. (pp. 176-177)

Siguiendo a Laclau y Mouffe (1985), no es posible distinguir prácticas discursivas de prácticas no discursivas, así como no es posible reconocer la existencia de coherencia lógica e incluso axiomas o apriorismos en el discurso. Es, en este sentido, que resulta relevante «poner a trabajar» esta concepción para analizar los supuestos que se explicitan, los que se manifiestan de manera oblicua y los que dan cuenta de aspectos latentes. De alguna manera, se trata de un ejercicio de des-sedimentación en el sentido que plantean estos autores.

La investigación se constituye como parte del discurso, ya que no puede ser entendida por fuera de él. No se trata de una investigación acción (en términos de una investigación que busca intervenir sobre el objeto de estudio), sino de un trabajo, un discurso que se imbrica al referente empírico, generando una articulación particular entre las partes que ya no podrán ser diferenciadas en su totalidad.

Desde esta concepción, la teoría se conforma en horizonte de intelección (Saur, 2008; Buenfil y Navarrete, 2011), como caja de herramientas (teóricas y analíticas), para deconstruir nociones sedimentadas, mucho más que para explicar, describir y reconocer. El APD ofrece un conjunto de referentes teóricos que me habilitan a problematizar lo que aparece como natural (Buenfil y Navarrete, 2011), al mismo tiempo que se presenta como una analítica (histórica, dependiente del contexto, no objetiva), que, en términos de Laclau y Mouffe (1985), no aspira más que a develar verdades locales. Por tanto, se constituye en un marco operativo que comprende lo discursivo en dos sentidos: como aquello que «pondera a la apertura de lo social como la condición para la formulación de proyectos políticos basados en racionalidades y éticas contingentes» (Laclau, 1990, pp. 3-4), y como perspectiva ontoepistemológica y espacio de

basamento ético. Esta «responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas» (Buenfil y Navarrete, 2011, p. 13).

El uso de la primera persona del singular acompaña al posicionamiento teórico y al permanente ejercicio de explicitación del lugar de enunciación. Si bien debo reconocer que me ha resultado un modo de escritura extraño, incómodo, por el riesgo de asociación a una posición de dominio personal, he tomado esta postura de incomodidad como lugar de producción de sentido. En cualquier caso, no responde a una voz individual, sino al reconocimiento de una inscripción que trasciende la dimensión subjetiva.

De igual manera, si el mensaje se experimenta (se vive) como individual o como el producto de una conciencia particular, esto se debe a la relación imaginaria que los individuos crean en relación con los discursos. Lo que se considera como la voz del discurso se vive como la voz del individuo [...] Las relaciones de poder inherentes al discurso (voz) limitan el rango de realizaciones de la comunicación, dado que el sujeto no es autónomo al producir sus mensajes (aunque aparezca como tal); al realizar sus prácticas, el sujeto está determinado por el discurso en el cual ha sido ubicado (por el principio clasificatorio) y en el cual adquiere su voz. (Bernstein y Díaz, 1985, p. 9)

En este punto entiendo sustancial explicitar el lugar de la implicancia en la investigación en educación y, particularmente, de qué manera se pone en juego en esta investigación particular.

### 3.2 Implicancia

He tomado al proceso de investigación como un ejercicio continuo de pendulación entre extrañamiento y significación. El discurso produce sentido y, si bien me sirvo del lenguaje, no resulta suficiente. La palabra parece estrecha, sujeta a la falta, al malentendido. Barthes (1982) sostiene:

La palabra está hecha de una sustancia química tenue que opera las más violentas alteraciones: el otro, mantenido largo tiempo en el capullo de mi propio discurso, da a entender, por una palabra que se le escapa, los lenguajes a los que puede *recurrir* y que por consecuencia otros le prestan. (p. 20)

De esta forma, me he encontrado ante las limitaciones de la palabra y me he sentido «violentamente alterada» ante la palabra del otro. Reconocer la propia implicancia en tanto

investigadora permite «comprender los condicionamientos que han actuado en él<sup>50</sup> durante, antes y después del proceso investigativo, dando cuenta así de la singularidad de la producción» (Fernández et al., 2014, p. 15).

Corresponde explicitar la posición desde la que me sitúo en relación con lo que se constituye en este contexto como objeto de estudio. Desde la metodología de la Participación Reflexiva (Fernández et al., 2014) trabajan sobre una genealogía de las implicaciones, desarrollando un aporte sustantivo para el abordaje de la subjetividad en la investigación social. Desde esta perspectiva, «las implicaciones están siempre presentes en la intervención/investigación institucional y producen múltiples efectos» (p. 11). La implicación es entendida desde su sentido etimológico como pliegues que dejan de ser visibles, no por estar ocultos, sino, muy por el contrario, por su propia presencia. A partir del campo de la Psicoterapia Institucional (Lapassade, Lourau, citado en Fernández et al., 2014), se desarrolla la noción de pensamiento situado en relación con la intervención institucional y la investigación, y se entiende a la implicación en tanto conjunto de relaciones (conscientes o no) entre los sistemas institucionales y los actores. Podemos definir al «campo de intervención» en tanto fuerzas que atraviesan «las totalidades de los dispositivos estructurados para producir conocimiento, dando sentido de relatividad histórica a conocimientos que, pretendiéndose *universales*, en realidad se constituyen como conceptos *situados y fechados*» (Fernández et al., 2014, p. 11). Estas tensiones entre las dimensiones organizacionales, ideológico políticas y libidinales afectivas no responden a la lógica de control volitivo del investigador, sino que son «activadas por el encuentro con el objeto» (p. 11).

Resulta fundamental trabajar aquí sobre la distinción entre implicación y sobreimplicación (Lourau como se citó en Fernández et al., 2014).

El concepto de implicación nos permite comprender en qué consiste ese saber-no saber de un actor en situación [...] [mientras que la sobreimplicación es] el efecto de la incapacidad de analizar las propias implicaciones, es la ceguera que lleva a una identificación institucional en la que el sujeto queda alienado [...] ya que no tiene conciencia del punto en que sus intereses resultan irreductiblemente opuestos a los del sistema para el que trabaja. (p. 12)

Es aquí que entiendo al trabajo de investigación como esfuerzo por trascender la sobreimplicación. Estoy a cargo del Departamento de Formación en Ceibal, ámbito institucional desde el cual se lleva adelante el programa AeA. Una motivación primera (en

---

<sup>50</sup> En el investigador.



orden temporal) tiene que ver con la posibilidad de ubicarme desde el lugar de la investigación en tanto experiencia de toma de distancia para el análisis y la construcción de una dimensión del discurso que no estaba presente: una descripción analítica del programa, y las potenciales afectaciones sobre las docentes participantes. Por otro lado, desde mi biografía personal, la formación y práctica profesionales en el magisterio constituyen también antecedentes de inscripción y pertenencia al campo. Reconozco también en mi propia biografía una trayectoria, pertenencia y afiliación en distintas expresiones artísticas: la murga, la música y la performance. Esta biografía puede ser, de alguna manera, reconocida en tanto ámbitos desde los cuales identifico una afectación particular con el objeto de estudio. Este ejercicio implica una inscripción en un programa de maestría, en un colectivo de investigación y una tutora, que permiten desplegar una impronta dialógica a un proceso de trabajo preponderantemente individual. Desde este dispositivo de investigación es que se produce una inscripción académica que aporta un enclave para la construcción de un horizonte de intelección para volver a mirar, ahora desde otra perspectiva, lo que se constituye en objeto de estudio. Si bien he corrido el riesgo de la escritura<sup>51</sup> en tanto construcción de un discurso monstruoso que obtura, apisona, cierra, el proceso ha implicado una dialéctica provocadora de desarticulaciones y rearticulaciones, y desde allí es que invito a recorrer este texto como superficie para la provocación de preguntas y nuevas miradas.

El APD se constituye en una perspectiva que oficia como referente para la vigilancia del trabajo de la investigación. A partir de este busco establecer algunos lineamientos que oficien como trama de articulación del referente empírico, los elementos conceptuales y los dilemas que mueven mi posición de investigadora.

### 3.3 Corpus y técnicas

AeA es un proyecto que se lleva adelante entre junio y noviembre, con una actividad semanal que funciona en horario matutino y vespertino. Durante 2019, momento en el que estaba en curso la construcción del marco teórico de esta investigación, defino avanzar sobre el trabajo de campo a los efectos de buscar aspectos que debieran ser integrados al marco teórico. Seleccione una de las videoconferencias agendadas con un artista visual independiente:

---

<sup>51</sup> Para Barthes (1982): «La escritura es seca, obtusa; es una especie de apisonadora; sigue su curso, indiferente, sin delicadeza; mataría “padre, madre, amante”, antes que desviarse de su fatalidad (por lo demás enigmática). Cuando escribo, debo rendirme a esta evidencia (que, según mi Imaginario, me desgarrar): no hay ninguna benevolencia en la escritura sino más bien un terror: sofoca al otro, que, lejos de percibir en ella la donación, lee una afirmación de dominio, de poder, de goce, de soledad» (p.56).

Fernando Foglino. Este será el caso de estudio. En ese momento, se tramita la autorización correspondiente, que establece las escuelas con las que se trabajará. Una vez que se publica la resolución, quedo habilitada para la coordinación de las entrevistas y, al mismo tiempo, se determina de esa forma, y sin posibilidad de modificación, el momento para la realización del trabajo de campo.

La metodología<sup>52</sup> utilizada es de corte cualitativo, ya que me interesa recuperar la perspectiva de los sujetos desde fragmentos discursivos en los que se profundizará sobre las percepciones acerca del objeto de esta investigación.

La estrategia de investigación parte del análisis del discurso para trabajar en dos niveles: relevamiento documental de textos curriculares (programa escolar vigente) y las percepciones de docentes, artista participante y referentes del proyecto.

Nos centraremos en el fragmento léxico del discurso de las docentes y, por lo tanto, les realizaremos entrevistas en profundidad a ellas y al artista involucrado. ¿Por qué la entrevista? «Si bien advertimos que no es conveniente caer en simplificaciones, la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores» (Guber, 2004, p. 203).

Las técnicas<sup>53</sup> que serán utilizadas en este trabajo son la entrevista semiestructurada y la entrevista en profundidad. La entrevista es una «relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación» (p. 203).

El cuestionario fue elaborado tomando en cuenta los aspectos centrales del marco teórico desde el cual se orienta esta investigación. Debemos asumir que «en el proceso de conocimiento, las preguntas y respuestas no son dos bloques separados, sino parte de una misma reflexión y una misma lógica: el investigador» (p. 206). Se trató de una pauta semiestructurada, dado que ofició como guía para el diálogo y permitió incorporar aspectos no previstos de antemano, así como repreguntas o incluso reformulaciones.

Tanto durante la entrevista como en el análisis, la vigilancia ética y epistemológica debe analizar e incorporar la implicancia en el tema dentro del objeto a estudiar a la vez que una postura crítica que acote las posibilidades de depositar en el entrevistado supuestos de la investigación. «El riesgo es proyectar conceptos y sentidos del investigador en las palabras del informante, corroborando lo que se proponían encontrar; no se pueden descubrir (ni sorprender)

---

<sup>52</sup> Definimos a la metodología como «la estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las que el científico extrae información y moviliza a distintos niveles de abstracción con objeto de producir y organizar conocimiento acumulado» (Pelto y Pelto en Velasco y Díaz de Rada, p. XX).

<sup>53</sup> Las técnicas de investigación son «formas e instrumentos de la recolección primaria de datos, y operaciones posteriores con ellos» (p. 18).

nuevas relaciones ni sentidos; las investigaciones de este tipo acaban siendo meras tautologías» (p. 208).

La entrevista representa una relación diferencial y asimétrica, ya que «significa una alteración de los términos habituales de interacción social para la mayoría de los actores sociales [...] la interacción aparece inclinada a la mayor discursividad del informante sobre la base de impulsos previstos por el investigador, sumado a que, por lo general, la gente no pide ser entrevistada» (p. 209).

Una entrevista que tienda a la no directividad supone la construcción de categorías con base en el diálogo generado en diversas instancias con el entrevistado que den cuenta de su universo, y al menos no exclusivamente el del investigador. «El problema planteado es cómo descubrir e incorporar temáticas del universo del informante a la entrevista, que no hayan sido previstas por el investigador» (p. 211). Por otra parte, «el centramiento de la investigación en el entrevistado supone que el investigador acepta los marcos de referencia de su interlocutor para explorar juntos los aspectos del problema en discusión y del universo cultural en cuestión» (Thiollent como se citó en Guber, 2004, p. 214). El centramiento en el entrevistado supone, no una categorización apriorística, sino una categorización diferida, a través de la formulación de preguntas abiertas que se van encadenando hasta configurar el marco interpretativo del actor.

Este tipo de diálogo demanda un papel activo del entrevistador, por un lado, al reconocer que sus propias pautas de categorización son algunas de las posibles pero no las únicas, y por el otro, al identificar los intersticios del discurso del informante en donde «hacer pie» para penetrar en su interior, para reconocer/construir la lógica del actor (Guber, 2004, pp. 214-215).

La construcción de la perspectiva del actor tiene como su contraparte a la deconstrucción y relativización del universo del investigador.

A través del correo electrónico, me pongo en contacto con las doce docentes que participaron en la videoconferencia y con el artista para solicitar las entrevistas, que se agendan y realizan a través de videoconferencia (desde la escuela), y en un caso a través de Meet, dado que la docente se encontraba en su casa. Responden a la convocatoria docentes de ocho grupos (en dos casos participaron en dupla, tanto en la actividad como en la entrevista), el artista y el equipo a cargo del programa (en este caso, se hacen dos entrevistas)<sup>54</sup>. Todas se filman y se

---

<sup>54</sup> En Anexo 1 se encuentra el glosario que se corresponde a la denominación de las entrevistas.

registra el audio, notificando a los entrevistados del tipo de registro, tanto en la comunicación previa como al inicio de cada entrevista<sup>55</sup>.

El análisis de artefactos textuales como soporte del texto del discurso es una herramienta privilegiada para acceder al conocimiento de la realidad social a través del análisis del discurso (Fair, 2017). De forma complementaria, se realiza una observación participante de la actividad de videoconferencia desde la sala en Ceibal. Se descarta la observación y el análisis de las interacciones en la plataforma por la complejidad que remite la recolección de consentimiento informado de los adultos referentes de los estudiantes participantes. Si bien fue una única actividad de observación para cada videoconferencia, esta siguió los principios de la observación participante (Taylor y Bogdan, 1984). La particularidad fue que estuve presente en la sala desde la que se emitía la videoconferencia y, aun cuando me presenté inicialmente a todos los asistentes, no tuve participación, ya que no aparecí en pantalla. Durante la actividad, registré notas de campo que fueron complementadas con registro a posteriori. En las notas busqué registrar aspectos verbales y paraverbales. Tanto la gestualidad como la disposición de los espacios y los silencios fueron registrados.

Finalmente, se tomó el análisis del programa escolar vigente para educación primaria como fuente secundaria. La complementariedad entre fuentes de información diversa permite trabajar en la triangulación de la información. «Estos documentos deben ser examinados no como datos “objetivos”, sino para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 92).

### 3.4 Procedimiento de análisis

Todas las entrevistas son desgrabadas utilizando como software de apoyo Otranscribe (<https://otranscribe.com/>). El ejercicio de desgrabación permite desarrollar una segunda escucha de las entrevistas. A medida que desgrabo, voy señalando aspectos que resultan llamativos, ya sea por su énfasis, reiteración o excepcionalidad. A continuación, elaboro una primera categorización a partir de la lectura de las entrevistas (en formato papel), que me permite volver a una relectura del marco teórico, identificando cuáles son los aspectos descriptos en profundidad y cuáles requieren mayor profundización. De esta primera lectura

---

<sup>55</sup> En los anexos puede observarse el Cuadro 4, que recoge información de las distintas entrevistas realizadas a docentes.

surge la necesidad de ahondar en la noción de formación. Es esta una categoría emergente que cobra relevancia para el análisis.

Previo a una segunda instancia de análisis de las entrevistas, elaboro una nueva categorización, esta vez en función de las articulaciones conceptuales propuestas en el marco teórico. A partir de este momento, comienzo a trabajar con un software de análisis cualitativo: QDA Miner. Este permite cargar los diferentes documentos de las entrevistas, trabajar con casos anonimizados, definir variables y utilizar las categorías definidas en una estructura de árbol (jerarquización de categorías primarias, secundarias). Cargo la primera categorización (que resulta absolutamente amplia) al software y retomo la lectura de las entrevistas, señalando los fragmentos textuales que refieren a las categorías de análisis. Tanto las entrevistas como la pauta de observación, fueron analizadas con las mismas categorías. Esta nueva lectura me permite comenzar un agrupamiento conceptual para analizar rupturas y continuidades, así como trabajar en la recategorización con el objetivo de ajustar y definir las nociones centrales para el análisis.

A partir del trabajo con agrupamientos de segmentos discursivos por categorías y del estudio de las relaciones entre fragmentos textuales de categorías complementarias y contrapuestas es que empiezo la redacción del análisis. Si bien el trabajo de investigación se ha extendido en el tiempo más de lo recomendable, este me permitió distancias al texto que fueron tomadas como oportunidades para identificar aspectos no visualizados con antelación.

En anexos presento las pautas de entrevistas a docentes, artista y equipo de coordinación, así como tres versiones de las categorías de análisis.

### 3.5 Recaudos éticos

Para llevar adelante la investigación, se solicitó autorización en Ceibal y se gestionó autorización por parte del entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria (ver resolución en anexo).

Se anunció a todas las docentes de la realización de la investigación en el momento de la inscripción (ver en adjunto el texto por medio del cual el docente acepta en formato digital, en el que se compromete a relevar consentimiento informado por parte de las familias para participar en la actividad) y se les solicitó el consentimiento para la realización de las entrevistas (ver Anexo 4).

## 4. Análisis

En el presente apartado desarrollaré una descripción del programa AeA a partir de las articulaciones teóricas antes presentadas y de la perspectiva de los sujetos<sup>56</sup>. Esta descripción se realiza desde una de las actividades que tuvo como protagonista al artista visual Fernando Foglino y se constituye el caso de estudio de esta investigación. En esta actividad participaron 13 grupos de escuelas de Canelones, Colonia, Lavalleja, Maldonado, Paysandú, Rivera y Tacuarembó en los turnos matutino y vespertino<sup>57</sup>.

El análisis está estructurado en torno a los objetivos específicos de la investigación. Se compone de un apartado que describe al programa en tanto dispositivo pedagógico para pasar luego a una indagación sobre la perspectiva de la enseñanza artística en el caso estudiado. Continúa con un apartado sobre las posiciones docentes y sus afectaciones en el marco de este programa, en el que se integra un abordaje particular sobre la noción de formación. Cada uno de los apartados permite articular aspectos que se interrelacionan, por lo que podrá observarse un esfuerzo de resignificación y referenciación a lo largo del capítulo, para evitar reiteraciones y buscar un modelo explicativo que apunta a una interdisciplina e integralidad en la mirada.

### 4.1. AeA como dispositivo pedagógico experiencial

#### 4.1.1. Descripción general

AeA pone en juego determinados contenidos (en relación con el arte y con ser artista, pero también en torno a otros campos del saber, por ejemplo, el lenguaje y la comunicación, entre tantos otros), metodologías de comunicación y de enseñanza, y ciertos medios digitales que configuran y dan soporte a la comunicación con un conjunto de supuestos sobre los sujetos. Se observa un diseño bien estructurado del programa, pero no existe documentación pública que dé cuenta de este y de sus supuestos.

---

<sup>56</sup> Especialmente del equipo que lleva adelante el programa (constituido por Elisa Llambías y Sebastián Mesa) y del artista (Fernando Foglino), pero también integrando la perspectiva de los docentes.

<sup>57</sup> Del total de maestras y talleristas participantes accedieron a ser entrevistadas diez maestras y una tallerista. En dos casos participó una dupla de maestras de una misma escuela. Esta actividad se llevó adelante en 2019, momento en que se implementó un Espacio de Formación Integral, asociado al curso Conocimiento y Enseñanza, llamado «Alteraciones curriculares y posiciones docentes en el marco de proyectos de Plan Ceibal» (ver Anexo 3) Las entrevistas a docentes, coordinadores y artista se llevaron adelante en el primer semestre de 2020.

Teníamos el desafío de sistematizar una propuesta, un proceso, porque tenés muchos artistas en el año, y para tener un programa, necesitás ciertas sistematizaciones, frente al diseño de la propuesta. Y, por otro lado, ese diseño permite sacar a la luz la particularidad y la esencia de cada uno de los artistas. Si bien es una propuesta que es sistematizada, cada una es distinta. Y me parece que ese es un diferencial importante. (ECE)

El programa propone en su grilla de actividades anuales una diversidad de lenguajes artísticos que van desde el teatro, los títeres, la danza clásica, folclórica y contemporánea pasando por lenguajes visuales y plásticos. El programa escolar vigente explicita la necesidad de integrar experiencias estéticas diversas desde una perspectiva de integralidad y allí el programa encuentra un punto de anclaje o articulación.

El mundo del arte en la actualidad muestra experiencias estéticas diversas, complejas, que se crean a partir de la integración de diferentes lenguajes artísticos. Acceder a esta integralidad de experiencias artísticas, poderlas apreciar y disfrutar a la vez que comunicarse creativamente con ellas, requiere de la intencionalidad y acción educativa. (ANEP, 2008, p. 70)

En coherencia con este enfoque, AeA establece un nivel de coordinación con diversas instituciones referentes en las artes y la cultura, algunas de las cuales se han constituido en «socias» permanentes del programa (escuelas del Sodre, el Instituto Nacional de Artes Visuales [INAV], el Instituto del Cine y el Audiovisual del MEC, la Comedia Nacional y la Orquesta Sinfónica de la Intendencia de Montevideo) y otras resultan «socios» circunstanciales (Sala Zitarrosa, sala Florencio Sánchez, entre otras). La permanencia en el vínculo y el alcance de la articulación con estas instituciones depende de sus intereses, cometidos y disposición.

Para muchas de las instituciones mencionadas, la participación en este programa tiene un cometido de divulgación institucional y de la obra de los artistas. Sin embargo, la propuesta «va mucho más allá de presentar instituciones que están realizando labores de arte y se promocionan con artistas» (ECE). De hecho, las actividades que nombran a cada proceso de AeA refieren mucho más al artista y a la disciplina que a la institución de referencia.

Desde el programa, se entiende la centralidad de esta articulación, porque «la educación artística no puede quedar limitada al ámbito escolar, debe integrar una política cultural más amplia, plural, democrática, donde diversos grupos, tradiciones y tendencias culturales puedan estar representados» (ANEP, 2008, p. 71). Por lo tanto, esta articulación tiene motivaciones diversas y produce distintos efectos en las diferentes partes. Además de aportar al programa y a la enseñanza artística en la ANEP, muchas instituciones toman esta oportunidad para explorar

e implementar nuevos formatos de divulgación o herramientas para la gestión, y generan experiencias novedosas tanto a nivel institucional como particular por parte de los artistas participantes.

A nivel institucional, siempre se ha crecido en todas las contrapartes pero especialmente con aquellas que tienen interés de crecer junto a Ceibal [...] Nosotros vamos acompañando y sugiriendo dependiendo de la receptividad de la institución y de la contraparte, uno construye con quien representa a esa institución. (ECE)

En algunos casos el trabajo conjunto ha trascendido el alcance de AeA llegando, por ejemplo, a instalar el uso de la plataforma de gestión de contenidos (CREA) en el programa de formación de la institución o a generar otras actividades conjuntas. Se han producido así líneas de trabajo en las instituciones en relación con sus propuestas de educación más allá de la dinámica de AeA. Por parte de la coordinación, se reconoce que hay un nivel de articulación institucional, pero que, al mismo tiempo, son las personas, los referentes particulares, quienes asumen en mayor o menor grado un rol protagónico para lograr un mayor alcance en estas actividades: «Eso tiene que ver con el compromiso y el interés de la institución. Siempre vienen los que están dispuestos a trabajar» (ECE).

El programa convoca también a artistas independientes, algunos de ellos a instancias de la recomendación del Departamento de Artes Visuales (por ejemplo, a partir de proyectos o artistas premiados), otros en función de su actividad o proyección en el ámbito local. En algunas circunstancias, puede ser el propio artista quien se acerca a partir de su conocimiento del proyecto.

Esta tarea de curaduría se realiza desde la coordinación del programa y configura la dimensión prescriptiva en cuanto al recorte de disciplinas, saberes y artistas que ofrece. Ya sea por motivos administrativos o epistemológicos y conceptuales, los procesos de jerarquización y autorización de los contenidos artísticos y de la enseñanza artística no han tomado centralidad en las discusiones de reforma curricular.

La política educativa de la ANEP, de referencia en cuanto a la enseñanza y la divulgación de las artes, fue el programa Proyecto para la Generalización Educativa de la Experiencia Artística y Creativa (ProArte), cuyo objetivo fue «impulsar la generalización de la experiencia artística y creativa estudiantil, fomentar y apoyar la generalización de tal experiencia supone propiciarla cuando no existe y cuando esta existe, fortalecerla»<sup>58</sup>. El

---

<sup>58</sup> ProArte funcionó entre 2011 y 2019. Según su descripción, «se orienta a estimular ciertas experiencias por su valor formativo y supone un énfasis en los procesos y no en los productos. El



programa se enmarcó en un conjunto de políticas de innovación y de mejoramiento de la calidad educativa, y tuvo una «sensibilidad territorial». AeA articuló con ProArte pero no se inscribió exclusivamente en esta política educativa, tanto en su metodología como en la selección de contenidos. Ambos programas tienen por objetivo la divulgación de las artes y la definición e implementación de actividades que implican una jerarquización y selección de contenidos. En ambos casos por lo tanto, los programas están en diálogo con la dimensión performativa de lo curricular.

En 2015 se creó la Inspección de Educación Artística en el entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria (actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria) de la ANEP<sup>59</sup>. Esta resultó el reflejo institucional de un área que deja de ofrecerse como espacio reducido para algunas escuelas especializadas, articulando los diversos espacios de despliegue del arte en la educación inicial y primaria de la ANEP.

El ámbito escolar es un espacio de inscripción simbólica y el lugar que cobra la enseñanza artística en la dimensión institucional es de relevancia para esta investigación. Allí, AeA se presenta como un ejercicio de apertura de campos disciplinares artísticos a diferentes ecosistemas y territorialidades que no dejan de ser escolares pero que no se circunscriben a una noción clásica de lo escolar. Foglino menciona este lugar de extranjería que ocupa el programa y que debe ser visualizado como una necesaria apertura de una lógica totalizante (docente único, escuela como institución totalizante), que permita trabajar en colectivo y promover diálogos entre campos extranjeros:

Tal vez sean muchas las irrupciones en el aula de distintas cuestiones, de distintos intérpretes, eso me parece superbueno. Como que va por ahí, que no es solo el docente el que tiene la potestad de impartir contenido sino que son muchos. (EA)

Esta cita refiere a una dimensión de extranjería y a la responsabilidad compartida en la construcción de una oferta cultural rica en términos de diversidad y de profundidad. Ambos aspectos son fundantes de lo escolar, pero no necesariamente logran articulaciones poderosas

---

proyecto mantiene equilibrios distribuyendo sus esfuerzos entre la promoción de actividades vinculadas a la recepción artística y el estímulo de actividades vinculadas a la producción artística estudiantil, procurando también el equilibrio en relación a las diversas áreas artísticas (artes escénicas, música, literatura, artes visuales). El proyecto promueve alternativas que contemplan a los tres niveles de educación: inicial y primaria, media y superior, desarrollándose en todo el país con sensibilidad territorial».

[https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Relevamiento\\_de\\_Programas\\_y\\_Proyectos\\_2016.pdf](https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Relevamiento_de_Programas_y_Proyectos_2016.pdf)

<sup>59</sup> Ver ANEP (2016).

con el campo del arte y con la noción de experiencia como articulación fundante del aprendizaje escolar. Retomaré este aspecto más adelante.

La nominación del programa, *Artistas en el Aula*, pone en articulación dos términos que no necesariamente son solidarios o afines (quizás el término «taller» podría resultar de mayor afinidad). Esto se manifiesta también en la extrañeza que siente el artista ante un grupo de estudiantes, así como en el nerviosismo, alegría y compromiso o responsabilidad.

Esa cosa fantástica de que con la fuerza de estas herramientas y esta cosa tan difícil de imaginarse, cuando hay alguien detrás, cuando uno publica algo, una pregunta, un ejercicio y claro, no quedan sonando los grillitos de cri cri, sino, en realidad, detrás, uno empieza a imaginarse o a revelar esa cuestión de que no solo hay una persona sino que [...] hay todo una estructura. Ahí hay un docente, hay una clase, se discute, se habla y en todo eso que yo me empecé a imaginar. Pucha, capaz que están ahí con el pizarrón hablando de esto que yo propuse. Bueno, eso es bastante shockeante, bastante impresionante, para alguien que está por fuera de eso [...] Bueno, esta cosa así de esparcir y de llegar en esta red es bastante impresionante. (EA)

Existe allí un espacio de disrupción que propone el programa, que puede ser habilitado o no, tanto por los docentes como por los estudiantes. El proceso de interpelación requiere de prácticas de recepción por parte de los sujetos, aspecto que, desde la perspectiva del artista, resulta «shockeante», en el sentido de que no se asume que necesariamente suceda. Constatar en la interacción (a pesar de la masividad y de la mediación de dispositivos tecnológicos) una posición de actividad por parte de los sujetos resulta revelador para el artista.

El programa integra en su oferta lenguajes restringidos, como pueden ser la danza contemporánea o las artes visuales. Se presentan en actividades abiertas (en el sentido de que no se plantean restricciones de recorridos o conocimientos previos) a docentes y estudiantes. Lo restringido y extracurricular deviene en el marco de esta experiencia parte del texto de lo común. Terigi (2008) sostiene que, lejos de cerrar el debate sobre lo común, debemos mantenerlo abierto: «Tanto desde el punto de vista ético como el práctico, un currículum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de las experiencias humanas, plantea cuestiones difíciles de resolver» (p. 221). Más allá de la existencia de un rol de curaduría de contenidos, temas y artistas en la coordinación del programa, no existen otras instancias de validación del contenido por fuera de esta.

Todo lo que se presenta en AeA forma parte de la vida y del universo cultural de las personas, que puede estar más alejado o menos alejado de eso. Y es una buena oportunidad para el chiquilín que no conoce determinada cuestión artística o disciplina

de conocerla y eso... no hay programa que pueda con eso. Va más allá de un programa. (ECE)

Las actividades se orientan a tramos etarios en función de los temas abordados, pero se trata de un criterio laxo que puede ser modificado según diversas circunstancias que lo ameriten (aulas multigrado, participación en duplas de distintos grados, entre otros). Las actividades se sugieren para determinados tramos educativos y la participación resulta heterogénea en cuanto a clases, tipos de escuelas y, a veces, subsistemas. Participan tanto estudiantes de educación primaria con acceso a videoconferencia incluyendo educación común, rural, especial, inicial, etcétera, como estudiantes de educación media secundaria o enseñanza técnica. Allí hay un primer nivel de construcción de lo común que será pertinente poner en relación con la posición docente.

AeA no tiene alcance universal (en el sentido de que cuenta con un cupo de siete mil estudiantes por año) ni lo pretende, pero tampoco se define como un programa focalizado (dado que se ofrece al universo de centros educativos). Se trata de una oferta abierta pero con capacidad limitada en cuanto al alcance.

[La discusión] que se despliega para pensar la educación escolar es qué «porción» de la cultura se define como fondo compartido necesario para todos y qué parte, ámbito o región de la cultura se trabaja de modo diferenciado con los distintos grupos. (Birgin y Serra, 2012, p. 240)

Propongo avanzar hacia los orígenes del programa para comprender su contexto de surgimiento y consolidación, y pasar luego a la descripción del dispositivo pedagógico.

#### 4.1.2. Surgimiento y consolidación<sup>60</sup>

Como ya fue mencionado, AeA fue creado e implementado desde el Departamento de Formación de Plan Ceibal en articulación con la ANEP y diversas instituciones del sector cultural de nuestro país. El programa es expresión de una política de formación docente y surgió en 2015 con el objetivo de instalar en Ceibal una línea de trabajo que vincula a las artes y las tecnologías digitales, y acompaña su desarrollo en la educación primaria y media. Desde la

---

<sup>60</sup> Este apartado fue presentado en las Jornadas de Investigación de la FHCE (2018) en tanto avance del proceso de investigación.

coordinación, se entiende que «el arte en sí es una de las disciplinas que queda un poco atrás o estaba con menos jerarquía con respecto a otras disciplinas» (ECE).

Cabe destacar que el programa no surge de los lineamientos estratégicos de Plan Ceibal ni a demanda del sistema educativo, sino que es gestado desde el interés del propio equipo de trabajo radicado en el Departamento de Formación<sup>61</sup>, particularmente, a instancia de Elisa Llambías, quien lo ha coordinado desde su origen, y Sebastián Mesa, quien se integró al equipo en 2016. Este fue uno de los factores que permitió desarrollar una propuesta que tuvo como característica el ensayo y error, y la construcción a partir del hacer, con una debilidad sobre la documentación. El diseño del programa en la actualidad responde a una construcción colectiva, que, con el paso del tiempo, se fue modificando y adaptando, tomando las sugerencias y propuestas de docentes y artistas participantes.

Eso de tener un encuentro con el artista y poder conversar con él. Eso se mantuvo durante todos estos años [...] Se ha enriquecido todo [...] lo que se hace en torno a las actividades para profundizar en ese conocimiento del artista y de su disciplina [...] Con el correr de los años, se han sumado distintas instituciones al programa, que hoy son vitales, y eso habla también de la importancia de Ceibal como institución vinculada a la educación, pero [también] como nexo y posibilitadora para otras instituciones estatales, para hacerlas confluir en este programa y también hacerlas llegar a la educación. (ECE)

La capacidad para integrar las sugerencias y devoluciones de estudiantes y docentes resulta sustancial a la hora de redefinir los temas y modalidades de trabajo. «En el mismo contacto con el artista, los chiquilines, Eli, yo, Ceibal, empezaron a surgir todas estas cosas. Es más lo que pedían los docentes, los alumnos» (ECS).

El origen del programa se dio en simultaneidad con el surgimiento de ProArte. Con su creación, se concreta un reconocimiento a las áreas artísticas por parte de la política pública de la ANEP. Este fue el contexto político institucional del surgimiento del programa y ello se relaciona con los cometidos de Ceibal, definidos en la misión que estuvo vigente hasta 2020: «Promover la integración de la tecnología al servicio de la educación para mejorar su calidad e impulsar procesos de innovación social, inclusión y crecimiento personal» (Plan Ceibal, s.f.),

---

<sup>61</sup> Esto se vincula con una dinámica de funcionamiento institucional que habilita el desarrollo de líneas de trabajo como emergentes del campo.

y con lo que el equipo de trabajo identifica como un rol institucional para generar un andamiaje técnico (tecnológico y pedagógico) que genere confianza a los docentes.

Ese lugar de Ceibal me parece que es el que debe tener siempre. Proporcionar diferentes tipos de andamiajes para los diferentes actores de la educación. Porque no tiene que ver solamente con dotación técnica digital, tiene también que ver con nuestras diferentes experticias, con diferentes modalidades [...] Somos más bien el vehículo. Mientras más formados estemos, mejor sea ese andamiaje, ese vehículo va a ser más confiable. (ECS)

Desde la coordinación del proyecto, se identifican dos antecedentes dentro de la institución:

- Un ciclo de charlas de escritores a través de videoconferencias, llevado adelante entre 2013 y 2014, que tuvo como objetivos dinamizar la lectura y el acercamiento a la literatura.

- El proyecto Científicos en el Aula, que se lleva adelante junto con el Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (Peduciba), y que, apoyado en el ciclo de videos «¿Qué es?», promueve la divulgación de las ciencias para estudiantes de educación primaria y media. Este programa existe actualmente y es coordinado por el mismo equipo que lleva adelante AeA.

Avancemos sobre el diseño que asume el programa en la actualidad para cumplir con sus cometidos.

#### 4.1.3. El diseño del programa

AeA es un programa que ofrece cada año un ciclo de actividades que giran en torno al encuentro entre artistas y estudiantes, y docentes de educación primaria y media, de la ANEP. Estos encuentros se concretan por videoconferencia<sup>62</sup> de forma sincrónica y por la plataforma CREA de forma asincrónica. Cada actividad presenta una estructura definida que se contextualiza a cada una de las temáticas y/o artistas. La experiencia propone un recorrido transmedia<sup>63</sup>, a lo largo de cuatro o cinco semanas, si bien la actividad central es el encuentro

---

<sup>62</sup> La videoconferencia es una comunicación sincrónica entre, al menos, dos puntos distantes, por medio de internet. Se caracteriza por el intercambio de imagen y sonido en tiempo real entre las partes, lo que permite, al mismo tiempo, la interacción de los diferentes puntos participantes. El sistema de videoconferencias de Ceibal da la posibilidad de contactar con todos los centros educativos que cuenten con acceso a Internet por fibra óptica o ADSL.

<sup>63</sup> El transmedia refiere a la convivencia de diferentes tipos de mediaciones en simultáneo y es avizorado como un inevitable: «Hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales» (Jenkins, 2003, tercer párrafo). En idioma original:

sincrónico. La coordinadora del programa expresa: «Lo que permanece desde un inicio es el encuentro con el artista, que es el espíritu del programa» (ECE). El objetivo que persigue este encuentro tiene que ver con la exploración de una disciplina particular a través de la implicación con los procesos creativos de artistas locales contemporáneos.

La transmedialidad se concreta en el uso de forma integrada de diferentes medios de comunicación y formatos de contenidos: plataforma CREA<sup>64</sup>, contenidos web y encuentros sincrónicos por videoconferencia, que, en ocasiones, incluyen transmisiones en vivo por el canal de Youtube. Sonido, imagen, video y texto conviven en un ecosistema común. En cuanto a los contenidos, es «lo que se hace en torno a las actividades para profundizar en ese conocimiento del artista y de su disciplina. Eso es lo que se ha enriquecido durante los años» (ECE).

Las actividades son coordinadas y dinamizadas desde Plan Ceibal. El diseño de los contenidos se acuerda con cada artista. La difusión de las actividades se realiza por el portal Ceibal, un boletín digital, notificaciones en CREA y redes sociales. Los docentes (maestros de aula, talleristas, maestros comunitarios, secretarios o dinamizadores) se inscriben para participar con un grupo en la actividad, y acceden a los materiales y espacios virtuales disponibles en el tiempo pautado para la realización del proceso. En muchos casos, participan en la actividad practicantes u otros docentes referentes, además del maestro de clase. En otros, las docentes participan en dupla con otro grupo y el docente de su escuela.

Dado que la demanda supera los cupos disponibles, se realiza un sorteo entre los grupos inscriptos. Muchos de los docentes declaran que, ante esta realidad, deciden inscribirse en diversas actividades con el objetivo de tener más posibilidades de participación. En otros casos, los docentes optan por un tema que resulta de interés propio o de los estudiantes. Una vez confirmada la participación, desde la coordinación del programa, se realiza una estrecha articulación con los docentes participantes vía correo electrónico. Esta comunicación tiene como objetivo garantizar todas las condiciones necesarias para la participación activa de docentes y estudiantes. Se realizan también chequeos técnicos para asegurar la disponibilidad de los medios necesarios para llevar adelante las actividades (conectividad, disponibilidad de

---

«We have entered an era of media convergence that makes the flow of content across multiple media channels almost inevitable».

<sup>64</sup> CREA es la denominación de la plataforma de gestión de contenidos que Plan Ceibal pone a disposición de estudiantes y docentes de la educación en nuestro país. Actualmente, esta plataforma es utilizada por diversas instituciones más allá de la ANEP, como es el caso de instituciones privadas de educación primaria y media u otras, como, por ejemplo, las escuelas del Sodre.

la red de videoconferencia, entre otros). El objetivo es que las tecnologías implicadas en el proceso no generen «ruido» en la comunicación, sino que tiendan a ser invisibles. «Todos los dispositivos que dan soporte a la comunicación deben tender a invisibilizarse. No pueden estar por delante, no pueden ser objeto. Tiene que llegar un punto en que no nos demos cuenta que estamos hablando por acá» (ECS). Para ello, es necesario un buen funcionamiento, lo que es imposible de asegurar de forma óptima, por lo que se busca reducir las fallas técnicas.

Como ya mencioné, cada encuentro propone a los participantes pasar por un proceso que tiene asociados materiales (recursos educativos digitales), actividades y desafíos vinculados a la temática, que se ofrecen como forma de aproximación a la obra del artista. Los materiales y consignas están a disposición de todos los usuarios y se cuenta con un espacio de interacción asincrónica en la plataforma CREA. Esta instancia es un curso (semejante al curso escolar o a cada una de las disciplinas en Media) en el que están matriculados todos los estudiantes de los grupos que participarán en la videoconferencia. Allí compartirán tres o cuatro semanas de interacción asincrónica y un encuentro sincrónico (videoconferencia) de algo más de una hora de duración. Se configura una particularidad de la coocurrencia, sucede *aquí*, en la dimensión espacio tiempo analógico, pero también *ahí*, en ese ámbito real virtual, con características de sincronía o simultaneidad (como en el caso de la videoconferencia) y asincronía o diacronía (en el caso de las actividades en la plataforma CREA).

La metodología es híbrida. Es mixta, hay parte presencial y hay parte en línea, donde las maestras y los alumnos se encuentran en un espacio virtual en el que se despliegan distintas actividades que invitan a los docentes a trabajar sobre la obra del artista e invitan a los docentes a ir profundizando en distintos procesos. Estas actividades, se piensan con el artista [...] Hacemos también un nexo con qué es lo que quiere el artista comunicar, qué es lo que quiere ahondar y qué le interesa a él comunicar o abordar de su disciplina en particular. (ECE)

El curso<sup>65</sup> en la plataforma se constituye en un espacio de encuentro e intercambio entre los participantes (docentes, estudiantes y artistas) y con los contenidos sugeridos: desafíos, materiales para la investigación o herramientas de autoevaluación. La participación se configura en una experiencia caracterizada por la interacción entre los sujetos (docentes, alumnos y artistas) con los objetos culturales y los contenidos educativos en un formato transmedia (contenidos digitales, analógicos, plataforma de gestión de contenidos, videoconferencia, aula tradicional, entre otros).

---

<sup>65</sup> Esta es la denominación genérica del espacio en CREA.

Se trata de actividades estructuradas cuyo formato permite abordar diferentes temáticas. Al mismo tiempo, habilitan al docente a intervenir para contextualizar o profundizar en las actividades. De todas formas, estas pueden ser recorridas de forma relativamente autónoma para aquellos casos en los que el o la docente no tenga una participación activa.

Dado que se trata de una experiencia transmedia que incorpora recursos y contenidos que se ponen a disposición en la plataforma virtual antes del encuentro, se requiere una coordinación con los docentes por la que se explicita y acuerda la metodología de trabajo. Además de los aspectos técnico tecnológicos, se precisa el compromiso de participación activa por parte de los docentes y estudiantes. La consigna hacia los docentes es que se pueda trabajar sobre la temática con anticipación para llegar al encuentro con un buen involucramiento por parte de los participantes y con preguntas particulares a realizar al protagonista.

El siguiente apartado profundiza sobre el diseño de las actividades en general para el programa y en particular para el caso estudiado.

#### 4.1.4. El diseño de las actividades

«La metodología me parece fundamental porque es un determinado acercamiento. Tenemos una forma de acercarnos al artista y a su obra». (ECE)

El diseño de cada una de las actividades se basa en una estructura común sobre la que se realizan los ajustes y adaptaciones que cada temática y artista demandan. Con el paso del tiempo, el programa fue consolidando un dispositivo particular afín a la noción de dispositivo pedagógico experiencial (Larrosa, 1995; Frigerio y Diker, 2005), cuyo foco está en la participación y el diálogo entre los protagonistas (artistas, estudiantes y docentes), en los que las experiencias sensibles cobran centralidad. «Ese diseño permite sacar a la luz la particularidad y la esencia de cada uno de los artistas. Si bien es una propuesta sistematizada, cada una es distinta» (ECE). Se reconoce entonces la relevancia de la singularidad en un doble sentido: para el abordaje de la obra del artista y su participación, y para la participación de los estudiantes.

El programa se presenta con una impronta lúdica (en relación con el diseño de las actividades en una lógica de desafíos), pero no deja de contener un sentido solemne en cuanto a que se da una visita (en formato virtual) de personas ajenas al ámbito escolar, sumado a que se trata de una personalidad consagrada (más allá de lo reconocido que pueda ser el artista, no deja de ser una figura icónica). En palabras de uno de los coordinadores: «El espacio tiene una



particularidad y es que está orientado a lo lúdico, al estudiante y, por las actividades que se plantean, estimo que es diferente a lo que las maestras plantean en su aula» (ECS). La dimensión lúdica es recogida por una de las docentes, que relata la forma en la que presentó la actividad a los estudiantes, «haciendo un juego para ellos, como una forma de generar expectativa. Les dije: “Tengo un amigo que accedió a charlar con nosotros porque se reentusiasmó y quiere hablar con ustedes para presentar su obra”. Como si fuese alguien que yo ya conocía, para entusiasmarlos a ellos y generar una expectativa sobre lo que él podía hablar» (ET7). Y continúa en relación con la videoconferencia: «“Nos preparamos y nos ponemos lindos, porque vamos a salir en videoconferencia” [...] Entonces la vivencia tiene mucho que ver con eso. Esa emoción, esos nervios de que van a hablar» (ET7). Allí aparece lo solemne en la preocupación y «los nervios» en torno al encuentro, una forma particular de visita.

Otro elemento que ha cobrado centralidad con el paso del tiempo tiene que ver con la perspectiva de la enseñanza artística (definida en el apartado teórico) en la que se posiciona el programa. Desde el equipo que lo lleva adelante, se trabaja para el redimensionamiento o reconocimiento de la potencia del proceso asociado a la noción de experiencia (Foucault, 1976; Larrosa, 1995), y trascendente al centramiento en el producto como objeto artístico y objetivo del proceso creativo.

Está pensado como un proceso en el que me voy acercando al otro y también el descubrir cosas en mí en relación al arte del otro. Entonces, me parece que eso es algo muy particular [...] ese proceso de primero informarme, exploro, investigo, creo, hablo y rediseño. Me parece que eso permite un proceso educativo que es muy particular y que le sacamos un buen provecho. (ECS)

La dimensión relacional del saber (Vercellino, 2018 y 2020; Charlot, Beillerot y Chevallard) tiene lugar, ya que se busca generar una relativa intimidad entre los participantes, que no necesariamente se conocían con antelación, pero que comparten tiempo y espacio de trabajo. Este es otro de los elementos que caracterizan a la experiencia por la que pasan tanto los estudiantes como los docentes y el artista.

Ese es siempre un poco el enfoque. Movernos de lo que es el artista en sí. Compartir sí su experiencia, cómo se explica su obra a través de su peculiaridad, de su obra, de su vida, pero también qué de eso puede replicarse en su proceso creativo, qué puede decir. Que se metan un poquito en el universo del artista, y el universo del artista no solamente

en su discurso, lo que dice, sino también la sensibilidad que trae, cómo trabaja, cómo habita el mundo, cómo conecta. (ECE)

De alguna manera, la conmoción ante el otro y ante uno mismo puede llegar a ocupar mayor centralidad que el contenido en sí mismo.

Me pareció increíble llegar a esas escuelas tan remotas, rurales, con distinta cantidad de niños y edades, todas esas cosas me resultaron sumamente emotivas, me acuerdo que me emocioné las dos veces. Y bueno, en cuanto al contenido y lo que dije, espero que haya salido bien y que haya funcionado, pero en cuanto a lo que yo sentí, sentí que era una cosa muy potente, muy poderosa. (EA)

La posibilidad de interactuar con otros estudiantes de localidades diversas es valorada: «Esto de participar con otras escuelas de otros departamentos. Con eso no dejan de sorprenderse los chiquilines» (ECE). Una docente menciona también la posibilidad de trascender lo local: «Acá estamos un poco aislados, está bueno ver personas diferentes» (ED2).

En cuanto a la planificación y el diseño de cada una de las actividades, se inicia en el contacto con el artista. Una vez presentado el programa, sus cometidos y su organización general, se comienza a trabajar con él sobre el contenido a abordar. «Les damos una guía de cómo armamos las cosas, pero esa estructura no constriñe. Eso me parece que crea un espacio genial» (ECS). En los casos de los artistas que participan en representación de instituciones, lo hacen con independencia. No existen limitaciones o lineamientos de las instituciones de referencia a cumplir. Esto se identifica como un valor fundamental.

En cuanto a los contenidos a trabajar, surgen del diálogo con el artista. En general, desde el equipo se investiga previamente la obra y al artista para tener referencias claras y eventualmente hacer sugerencias. Muchas veces se toma la última obra presentada o el proceso en el que se encuentra trabajando. Se busca «trabajar de forma que nos centremos en el proceso y en las estrategias» (ECS), que no queden ancladas al contenido que el artista busca transmitir, sino que se vincule con las cosmovisiones propias de los estudiantes.

Básicamente buscamos asegurar la laicidad del espacio como espacio educativo. No trabajamos sobre el discurso del artista. El discurso del artista está en su obra [...] trabajamos sobre la posibilidad de vehicular otros discursos sobre ese proceso creativo. (ECS)

La definición de los contenidos a trabajar atiende, entonces, a los aspectos estéticos y expresivos por encima del componente del mensaje o la proclama de la obra. Muchas veces el artista entiende que hay temas que resultan lejanos para su abordaje con los niños o que se trata de contenidos que, por su sensibilidad, no corresponde llevar desde el encuadre del programa.

Este tipo de dimensión es lo que se trata de disparar con los desafíos y en el diálogo con el artista. Tanto el contenido como las actividades, «apuntan al arte, al proceso creativo, a la cuestión de fondo, con ser artista, conectar con esa sensibilidad y con los espacios que permiten que eso se exprese de una manera particular, que es el arte» (ECS).

El proceso tiene un diseño que dialoga fuertemente, y recupera dinámicas y lógicas propias de lo que Vercellino (2018) define como sistema de prácticas sin autor socialmente validadas (SPSASV), que van desde la denominación de espacios (un curso es un espacio en la plataforma CREA) hasta la disposición y organización de temas, actividades, rúbricas, que siguen las lógicas de tematización y atomización propias de lo escolar. Sin embargo, también es posible observar aspectos que hacen a la configuración de un dispositivo pedagógico experiencial (DPE), que puede resultar más disruptivo en relación con las prácticas escolarizantes, en cuanto a la diversidad de voces y lenguajes que no necesariamente responden a lenguajes propios y autorizados del sistema didáctico, al lugar de la experiencia y a la experiencia de sí, entre otros.

En general, el proceso de trabajo se compone de cuatro o cinco semanas en las que se comparte con una consigna semanal. Este se fue modificando con el paso del tiempo, atendiendo a las necesidades que los protagonistas explicitaban, en cumplimiento de lo que se denominó «espíritu del programa». A lo largo del proceso, se busca una aproximación de los docentes y estudiantes a «un artista con una obra particular, con una vida particular, con una sensibilidad particular» (ECS).

#### Primera semana, desafío uno

Previo a la primera semana de interacción en plataforma, se da la comunicación vía correo electrónico con el docente referente. En la primera semana, se ingresan los usuarios al curso. Allí se busca una primera aproximación al artista, su obra y su sensibilidad.

Lo primero que los chiquilines tienen que hacer es entender la lógica del artista. Entonces, ese es el desafío uno, que siempre tiene que ver con aproximarse al artista, a su biografía, a la obra e ir focalizando hacia lo que el artista quiere laburar con los chiquilines. Entonces, es lo más escolar si se quiere, que sería buscar información. (ECS)

Si bien se reconoce un fuerte apego de esta primera actividad a la lógica escolar, hay un intento de alejarse de la búsqueda de información y vincularse con la realidad de cada uno. Se busca que, «a partir de lo que vamos a trabajar, poder llevarlo a lo personal, pensarlo desde su realidad o ponerlo en juego en su realidad. Después intervienen en un foro» (ECS). En el mismo sentido, el diseño de la actividad busca salir de lugares comunes.

Siempre lo hacemos de alguna manera en la que nosotros elaboramos una serie de preguntas junto con el artista. A veces hay artistas que necesitan un poco más de orientación que otros porque no entienden muy bien por dónde va la mano. Pero tratar de que eso que los chiquilines ven no sea información, sino que interpele la realidad de los gurises. Si es sobre la memoria, hablar en casa y preguntar. Qué lugar tenía la fotografía antes, cómo sacaba fotos el abuelo, a qué le sacaba, cómo las conservaba. (ECS)

Las actividades pautadas en el primer desafío tienen que ver con la presentación del artista, su obra y las disciplinas en las que trabaja, asumiendo la dimensión relacional del saber, así como la relevancia en la construcción de un campo hermenéutico, tanto en el territorio del arte como en la experiencia que da lugar a la formación.

#### Segunda semana, desafío dos

La segunda semana propone ir más allá de la reflexión. Se trata de un acercamiento a la obra del artista desde el hacer. En general, invita a «realizar algo que tiene que ver con conectar con esa sensibilidad, y buscar medios de expresarlo y esbozarlo, o contar cómo lo haría» (ECS). De alguna forma, la consigna de la segunda semana implica una posición más activa de los participantes, convocando al saber hacer. En general, se busca proponer actividades que promuevan la colaboración y el trabajo en equipo.

También para seguir trabajando en la intersubjetividad y en el debate, y en el respeto a los distintos puntos de vista. Que los chiquilines tengan que enfrentarse a un reto de elaborar una obra o meterse en un proceso creativo con otros, nos parece que es un proceso riquísimo. (ECS)

En este segundo desafío o actividad entra en juego el hacer para desde allí consolidar el lugar de la experiencia y la dimensión subjetiva. «El primero, la aproximación al artista, y el segundo, ya meterse dentro del proceso creativo [...] y ahí se genera interacción con el artista. El ida y vuelta» (ECS).

#### Tercera semana, desafío tres

En esta semana la consigna de trabajo tiene que ver con prepararse para el encuentro. Organizar las preguntas a realizar o las ideas a compartir. Se busca que la videoconferencia sea un momento de diálogo y encuentro, y para ello es necesario prepararse. Sin embargo, no se trata de un espacio guionado; por ello, la implicación de cada uno de los participantes es crucial para llegar a la videoconferencia.

Preparan preguntas que pueden surgir tanto del momento 1 como del momento 2, para que el momento de la videoconferencia sea un diálogo, no sea una exposición, una

conferencia. Se llama videoconferencia porque es la plataforma que estamos usando, la tecnología que estamos usando para posibilitar el diálogo, pero no es una conferencia. Entonces, bueno, eso obliga, queda en el acuerdo que va a ser un diálogo. Si no tenés preguntas, no sé qué vamos a hacer. Entonces el desafío 3 los obliga un poquito a eso. Tenemos la instancia de videoconferencia y se genera todo el ida y vuelta que no está guionado ni planificado ni nada. Es a lo que surja, como debe ser, por un encuentro entre seres humanos. (ECS)

Este momento implica una organización de los temas de interés y las preguntas sobre las que profundizar. Es una planificación de un encuentro, pero, especialmente, una búsqueda de interrogantes en función del camino recorrido, de la experiencia vivida. Como fue mencionado, el encuentro es el eje vertebrador de toda la dinámica de trabajo. Es el momento en que tiene expresión la dimensión relacional del saber. El encuentro permite una interacción en la que el diálogo tiene una dimensión colectiva y grupal pero también individual.

Las escuelas suelen contar con un espacio especialmente destinado a la videoconferencia. Pocas veces es de uso exclusivo y, en muchos casos, la propia videoconferencia es la mediación de la clase remota de Inglés o Pensamiento Computacional, entre otras actividades. Por tanto, se trata de un espacio generalmente diferente al aula/salón de clase, pero conocido o visitado por parte de los estudiantes y docentes. La videoconferencia encarna lo propio y lo extranjero, porque es también el espacio que permite configurar una situación de encuentro con otros estudiantes, docentes, artistas.

Destinaré un apartado particular para abordar la videoconferencia por la centralidad que tiene en el proyecto.

#### Cuarta semana, desafío cuatro

En la cuarta semana se da el encuentro por videoconferencia. En función de las características de las actividades, se habilita una última consigna. En el caso que estamos analizando, la cuarta actividad tuvo que ver con una consigna de reformulación que se dio en la videoconferencia. Este también es un momento de cierre y despedida. En algunas ocasiones, sirve para dar retroalimentación a partir de lo sucedido en la videoconferencia.

Todas cierran diferente. El problema que tenemos es que la instancia de videoconferencia es el pico y después cae un poco la atención. Entonces, hemos logrado mejorar en ese sentido. A veces hay un desafío 4, donde retoman lo que venían trabajando en el desafío 2 y [lo terminan] y el artista le puede dar un seguimiento [...] En algunos casos, funciona mejor, por el artista, por la videoconferencia y, a veces, es innecesario, porque después [...] ya no hay mucho más para trabajar. Pero me parece

que todo lo que ocurre después de eso, para mí es impacto. A veces pasan cosas después de la videoconferencia que uno nunca se entera. (ECS)

Esta actividad de cierre suele acoplarse a la dinámica planteada en las semanas anteriores y se identifica también un espacio más abierto que apela a que el docente proyecte otras actividades o propuestas.

#### 4.1.5 La videoconferencia

Como ya mencioné, la videoconferencia está preparada de forma tal que pueda ser un espacio de encuentro íntimo, de diálogo entre el artista y los grupos, pero también entre el artista y algunos alumnos o docentes que toman la palabra. Se busca que ese espacio masivo de comunicación permita ingresar al terreno de la sensibilidad particular de cada uno de los participantes. El artista inicia ambas videoconferencias (turno matutino y vespertino) con una breve presentación, que introduce al diálogo sobre el proceso realizado y sobre su obra. Se busca que pueda dar una devolución en general y a cada uno de los grupos, y que en torno a ello gire el intercambio.

Desde la coordinación del programa, se ha trabajado en el entretrejo de los diferentes momentos para que se constituya en una experiencia única, con diferentes instancias y sobre diferentes formatos y herramientas. La escucha (o lectura, según corresponda) y apertura por parte de todos los participantes resulta fundamental, porque, en general, las devoluciones a cada uno de los grupos tienen sentido para el resto y la mirada del otro no resulta concluyente o asociada a un juicio de valor, sino más bien a una perspectiva sobre el mundo. Por un lado, las tecnologías que se utilizan permiten configurar espacios muy particulares, pero «no pueden estar por delante, no pueden ser objeto. Tiene que llegar un punto en que no nos demos cuenta de que estamos hablando por acá. Cuando está por delante la técnica de lo que está ocurriendo en sí, es un problema» (ECS). Se observa la relevancia de adquirir experiencia en el uso de la videoconferencia, pero no desde el punto de vista instrumental, sino en cuanto a la dinámica de trabajo que requiere este medio.

Yo creo que hay un aprendizaje a lo largo del tiempo, por parte de los centros, en el uso, particularmente de la videoconferencia, porque son otras dinámicas las que se manejan. Uno sabe que cuando tiene que hablar el otro, uno se tiene que callar la boca, y cuando tiene que hablar y le toca a uno, todos tienen que estar callados, porque si no se entiende lo que se dice. Y eso en un aula presencial no pasa. Entonces, la propia

participación en la videoconferencia demanda una dinámica para ser efectiva que los docentes van aprendiendo. (ECE)

Este encuadre para el espacio de trabajo está pautado por la moderación, y refiere a normas y criterios de funcionamiento bien particulares. En ese momento, algunos docentes son quienes interactúan para resolver los detalles técnicos que sean necesarios, pero en otros casos son los mismos estudiantes quienes intervienen (ver notas de observación en Anexo 7). Luego, cada docente en su aula organiza y dispone las pautas de funcionamiento según su propio criterio. Las modalidades observadas son diversas, desde estilos más directivos hasta formas en las que el docente está menos activo durante la videoconferencia. Entre los docentes menos activos se diferencian aquellos grupos que denotan mayor preparación previa y autonomía por parte de los estudiantes, y en otros casos no se denota esta preparación. Analizaremos en el apartado correspondiente las diversas respuestas por parte de las docentes en cuanto a la interacción del grupo en la videoconferencia.

Por otro lado, se han identificado algunas características de la comunicación por videoconferencia que podrían identificarse como desventajas, por ejemplo, que «la comunicación es un poco más lenta. Pero creo que ahí Seba<sup>66</sup>, en el rol que tiene, desdibuja un poco esas paredes que hay. Entonces, el dinamizador es clave» (ECE). Durante la videoconferencia, este dispositivo propone un diálogo en el que pueden identificarse diferentes roles: estudiantes, docentes, artista y moderador. Algunos docentes están ubicados al frente del grupo y de frente a la pantalla, y otros al fondo del salón. Algunos no entran en el encuadre de pantalla e ingresan en el momento en que su grupo es convocado a la interacción.

Es fundamental que tanto el artista como cada uno de los grupos se sientan cómodos en el espacio tiempo dedicado a este encuentro, dado que se trata de una actividad masiva en cuanto a la cantidad de personas participantes, pero de ninguna manera puede asimilarse como una (presencial o virtual). Se configura una grupalidad masiva pero tiene mucha presencia la grupalidad de aula de referencia. En muchos casos, el grupo está en un salón de clase o en un espacio que oficia como tal para otras circunstancias, por ejemplo, una clase de inglés o videoconferencias. No se trata de un grupo que se desplaza a otro espacio, como puede ser una sala de teatro o un museo (para tomar algunos ejemplos de actividades masivas en las que se participa como grupo).

Cuando están en masa en la sala, tienen un comportamiento como grupo de alumnos, que no es el mismo que tienen cuando vos los ves uno a uno en las pantallitas. Hay un

---

<sup>66</sup> Seba es quien ocupa el rol de moderador en la videoconferencia.

vínculo que se genera más comprometido de cada uno de los que está ahí, no sé si es porque está cada uno identificado ahí. Y después la propuesta como uno la realiza. Nosotros estamos esperando que cada centro participe. Entonces no es lo mismo que meterlos a todos en un gimnasio. Y también tiene que ver con todo el trabajo previo que estamos haciendo. Todo el trabajo en plataforma. (ECS)

La identificación y participación individual por las que se reconoce a la persona y su aporte parece ser otro elemento central en todos los momentos, ya sea en la plataforma CREA como en la videoconferencia, quizás como manera de generar un balance con la masividad de la participación. Se busca evitar el anonimato, aspecto reclamado cuando no sucede o bien no colma las expectativas.

Pensé que íbamos a aprender un poco más, que los niños iban a tener más contacto con el artista. No solamente en la última parte de las preguntas. No sé, un poco frío me pareció [...] me parece que fue una sola vez con Fernando, y después al final, en la tercera etapa, recién fue cuando él se puso a comentar, y tampoco respondió a todos los niños. (E2A)

Durante la videoconferencia, se observan distintas disposiciones espaciales, habitualmente restringidas en función del mobiliario, características del salón y tamaño del grupo. En general, la interacción requiere de la habilitación del micrófono, por lo que la participación de estudiantes se nota atravesada por manifestaciones de alegría, compromiso, vergüenza o nerviosismo. Algunos docentes asumen un rol de mayor protagonismo y otros promueven la autogestión de sus estudiantes.

De las docentes entrevistadas, todas inician la videoconferencia de pie, y trabajan en el momento de preparación de los aspectos técnicos y de organización de los estudiantes y el espacio. Todas están al fondo del salón, menos una, que participa al frente, y un caso en que las docentes no se ven en el cuadro. En algunas ocasiones, se ubican integradas al grupo y en otras por fuera (por ejemplo, sentada en el escritorio). Luego de iniciado el intercambio, se observa una distensión de las docentes, que pasan a sentarse, y a participar en la actividad e intervenir en los momentos que lo requiere el grupo o la dinámica de participación.

En los momentos de intervención, en cuatro grupos toman la palabra directamente los estudiantes de forma relativamente autogestionada (en algunos casos, las docentes intervienen antes de la apertura del micrófono). En los cuatro casos restantes las docentes participan activamente, ya sea organizando la toma de palabra de los estudiantes, con preguntas (un caso) o reformulando la consigna (un caso). Dos grupos toman apuntes durante la videoconferencia, tarea que denota una intervención previa de la docente en ese sentido. Todos los grupos menos



uno pasan por momentos de relativa dispersión y/o intercambio entre alumnos, si bien uno de estos se percibe sensiblemente más disperso que el resto. Claramente, el momento de participación activa de cada grupo resulta ordenador desde el punto de vista de la atención y la motivación de los estudiantes.

Las intervenciones se reparten entre el relato de las actividades realizadas y las preguntas al artista. En aquellos casos en los que se relatan actividades, todas son compartidas como significativas, probablemente porque salen de las temáticas y contenidos «comunes» y, de alguna manera, interpelan a los estudiantes y la mirada sobre su entorno, sobre la historia e incluso sobre sus propias familias. Surge en dos casos la mención hacia actividades de investigación o relevamiento de información como momento previo al desarrollo de una tarea que implicó la imaginación; «algunos tuvieron que tomar imágenes existentes porque no tienen mucha imaginación» (NO<sup>67</sup>). Otra niña menciona: «Primero leímos y después usamos la imaginación» (NO). En relación con la consigna, que consistía en dibujar un retrato de Artigas a partir de relatos de la época, evitando recurrir a imágenes disponibles, surge en el intercambio una devolución por parte de Foglino en torno a la consigna, lo imaginado, lo repetido y lo creído. Este intercambio remite a la dimensión disruptiva del saber artístico que habilita a pensar al sesgo. A partir de una mirada desde el arte a la imagen de Artigas, es posible no solamente arribar a una interpelación subjetiva, tanto del estudiante como del docente, sino también a la necesidad de acudir a otras disciplinas: historia, filosofía, entre otras. Como se menciona en las intervenciones citadas, en algunos casos emergió un posicionamiento que imposibilitó realizar la tarea tal cual estaba consignada (imaginarse sin mirar otros ejemplos), que tiene que ver con un sobredimensionamiento de la técnica (y el consecuente «no sé dibujar» o «me sale mal») y del saber objetivado. Una vez que se suspende la estabilidad del saber, emerge el saber en falta y la angustia en el sujeto. Es precisamente este lugar de la falta saber (Behares, 2004; Blezio, 2003) un momento fundamental que habilita el deseo de saber. En este caso, y acudiendo a la didactización, las actividades que se relatan tienen que ver con la indagación de información y con pasar a dibujar (como referencia a los supuestos del sistema didáctico: *saber para el saber hacer* y al *saber hacer*). En algunos casos, la angustia o falta provocó una reacción de rechazo a la actividad propuesta.

La primera vez que hacen el dibujo ellos querían apoyo de la imagen y yo les dije que no, que íbamos a hacerlo como estaba planteado en el desafío, que era a partir de las descripciones de Artigas, que tampoco decía mucho, ¿no? Porque no hay una

---

<sup>67</sup> Notas de Observación (NO)

descripción de Artigas que te diga mucho cómo era físicamente. Arrancamos. Salieron varias cosas interesantes. Después, para la segunda instancia, ya cuando ellos vieron que los dibujos estaban publicados en la plataforma y demás, para el segundo dibujo, ahí sí, yo ya les dije que podían mirar. Porque el artista les dijo que podían mirar. Y ahí salió otro tipo de trabajo. Y ahí ellos se encontraron con eso, «a mí no me sale», «yo no sé dibujar». Y yo siempre les digo: «No se trata de saber dibujar, porque el artista no es que sepa, empieza a probar y van saliendo cosas». (ED4)

#### 4.1.6. Los roles de moderación y tutoría

El moderador se ha construido como una «función bisagra» (ECS), buscando un lugar en la conversación que no se vuelva el centro, sino que ponga en articulación los aspectos que tienen que ver con la dimensión subjetiva y de trabajo grupal con el proceso creativo y los lenguajes artísticos.

La moderación tiene objetivos fácticos: mantener el canal abierto y que no haya grandes interrupciones. Con el canal me refiero no solo a la parte técnica del canal sino que la comunicación vaya fluyendo, que las cosas se entiendan bien, que el artista esté cómodo y que se aprovechen las interacciones que hacen los chiquilines. (ECS)

En cuanto a estos objetivos fácticos, tiene que ver con la puesta a punto previa de las tecnologías a utilizar y con el funcionamiento del tiempo de conversación. Al iniciar la actividad, el moderador realiza el encuadre, recordando las pautas de funcionamiento en cuanto a las tecnologías: mantener el micrófono apagado mientras no se va a intervenir, y orientar adecuadamente la cámara para que se pueda captar al grupo y a las personas que toman la palabra. Por otro lado, el moderador conduce el diálogo apelando a diferentes estrategias, como el uso de distintos tonos de voz u otras formas de guiar la participación y generar un clima adecuado. Se empieza por una ronda de presentación de cada uno de los grupos. En algunos casos, es la maestra quien se presenta y en otros es uno de los niños o niñas. Esta presentación incluye también aspectos de reconocimiento de uno mismo y del otro, y comentarios sobre la organización y disposición del salón, del grupo y de las individualidades.

Luego, se pasa a la presentación del artista. En la videoconferencia analizada, Foglino hizo un recorrido por algunos de los aspectos de su obra y de su camino como artista. Después, se pasó a una ronda de preguntas de cada uno de los grupos. Allí, el moderador organizó la toma de palabra, retomó algunas preguntas que no fueron respondidas y recuperó contenidos compartidos en la plataforma CREA. Muchas de las intervenciones recuperan el proceso y de

qué manera se organizó en cada escuela. En otros casos, se trata de preguntas que apuntan directamente al artista y su obra. ¿Cómo reaccionó su familia cuando decidió tomar al arte como profesión?, ¿cómo se vincula con otras personas?, ¿cuáles son las fuentes de inspiración?, ¿cuándo supo que quería ser artista?, ¿cuál es el reconocimiento que recibe de otras personas? Son preguntas que aparecieron y denotan una alta implicación subjetiva de los niños y niñas. Otras tuvieron que ver con la obra, como, por ejemplo, si las esculturas tienen sentimientos. El tipo de preguntas no responde necesariamente a una lógica didactizada de un saber a ser enseñado (Chevallard, 1991), sino que tiene más sentido desde un componente exploratorio y experiencial. La propia experiencia vital despierta cuestionamientos sobre el otro y sobre lo otro y, al mismo tiempo, la experiencia particular que propone el programa supone un conjunto de provocaciones. «Nosotros proporcionamos el espacio, abrimos el canal, les damos infraestructura, les damos andamiaje a eso, pero después todo depende de las maestras, de los gurises, del laburo que hicieron y del artista» (ECS).

Las actividades en la plataforma CREA son moderadas por un tutor o tutora. Esa tutoría es llevada adelante por un servicio tercerizado a Ceibal, por lo que no se trata de un referente que esté presente en otras instancias del programa. El rol de la tutoría tiene que ver con el seguimiento de la participación de los grupos y los estudiantes, y una retroalimentación oportuna. En general, esta retroalimentación es motivacional, ya que se espera que el artista pueda participar también en la plataforma para conocer el proceso de los diferentes grupos y dar las devoluciones que correspondan. Esta interacción previa permite llegar a la videoconferencia con un conocimiento y reconocimiento recíprocos, lo que da lugar a la dimensión relacional del saber.

#### 4.1.7. La dimensión curricular

Analizaremos en el presente apartado las articulaciones entre AeA y el programa escolar vigente. Como ya ha sido mencionado, este está centrado en la enseñanza y estructura los contenidos en áreas del conocimiento: «En el Área del Conocimiento Artístico se jerarquiza y valora el arte como conocimiento y expresión humana. A efectos de trabajar en la escuela, se reconceptualizan y seleccionan los siguientes campos: Artes Visuales, Música, Literatura, Teatro y Expresión Corporal» (ANEP, 2008, p. 12).

En su fundamentación incorpora varias referencias en torno al arte que no necesariamente responden a una misma noción del saber. Se define al arte a partir de Figari para plantear una perspectiva humanista e integral.

El arte humano, como manifestación del ingenio del hombre, es idéntico esencialmente, cualquiera que sea la pista en que se ejercite, puesto que deriva de un mismo instrumento –el ingenio– y tiende igualmente a servir nuestras necesidades y aspiraciones de mejoramiento, en el esfuerzo de adaptación al ambiente, a la realidad en que vivimos, y que es la vida misma. (Figari, 1965, como se citó en ANEP, 2008, p. 23)

Esta perspectiva responde a las tradiciones asociadas a la enseñanza con lo artístico, más vinculadas al desarrollo del genio, y no necesariamente articula con la noción de arte contemporáneo que el propio programa aborda. Este explicita en sus fundamentos aspectos que no siempre tienen correspondencia con los objetivos y contenidos definidos. Si bien se jerarquiza la experiencia y se enuncia la necesaria trascendencia a la obra, tanto los objetivos como los contenidos definidos colocan la centralidad en el conocimiento, la comprensión, la apropiación de lenguajes específicos, así como en la sensibilización, la apropiación, la valoración y el disfrute de hechos y objetos. Estas perspectivas relativamente eclécticas pueden ser visualizadas como intersticios de la norma (Frigerio, 1991) a ser tomadas por el docente y por el propio programa AeA.

Los objetivos definidos en el programa escolar vigente para el Área del Conocimiento Artístico son:

-Conocer y comprender el conocimiento artístico a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas.

-Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos (ANEP, 2008, p. 77).

En cuanto a la selección de contenidos que se realiza desde AeA y la vinculación que se establece con el texto curricular, no busca necesariamente abarcarlo por completo ni circunscribirse a él, sino que ocupa el espacio que el propio texto curricular instala en tanto referencia que será sujeta a diversos recortes y jerarquizaciones por parte del docente.

Además, los contenidos y habilidades sobre los que se trabaja en cada actividad no se circunscriben al conocimiento artístico. Las herramientas seleccionadas y utilizadas buscan componer un ecosistema sobre el que se lleva adelante un proceso de trabajo con diferentes interlocutores. La narrativa de esta experiencia se construye en la plataforma CREA, y el

encuentro por videoconferencia es el hito<sup>68</sup> central del programa en torno al cual sucede una serie de actividades, algunas de las cuales estaban previstas y otras que responden a las dinámicas que cada uno de las docentes fue generando. Estas mediaciones configuran determinadas prefiguraciones que condicionan la enseñanza.

El programa apunta también al desarrollo de competencias comunicacionales y habilidades digitales que se ponen en práctica a través de toda la experiencia.

Hay un montón de aprendizajes que tienen que ver con la alfabetización digital, con habitar este mundo, que a través de este proyecto lo vas haciendo, lo vas aprendiendo. Son cosas que no tienen que ver con el arte o que son de ese andamiaje pero que está buenísimo [...] Esos creo que son aprendizajes invisibles que van ocurriendo y a los que también tenemos que apuntar. Nosotros tenemos que apuntar a competencias digitales, más que a herramientas digitales, porque las herramientas cambian todo el tiempo y dejan de ser útiles, y cambian sus condiciones de uso, y [...] sus versiones y no hay forma de tener una buena estrategia de formación basado en herramientas, que son marcas además. Pero sí hay una buena estrategia de formación basada en competencias, basada en habilidades, basada en educar la mirada y el aparato crítico. Porque el tipo ya se para ante una herramienta y sabe «esto es lo que me tengo que preguntar, y esto es lo que me tengo que preguntar después». (ECS)

Es fundamental entender el programa en tanto instancia inscripta en un proceso, que da lugar a la progresividad de los aprendizajes, que no es lineal y que no puede ser definido de antemano. Aquellas docentes que tienen trabajo fluido con las plataformas digitales reconocen y valoran la continuidad en cuanto a los mediadores utilizados. «Con la plataforma todo el tiempo están trabajando. Esta es una escuela de Red Global<sup>69</sup>, entonces están todo el tiempo con las plataformas, con las pruebas, sí» (ET7). Se establece, entonces, una vinculación que no

---

<sup>68</sup> El programa escolar vigente, publicado en 2008, no presenta una definición de la noción competencia, aunque la utiliza en diversas acepciones pero en relación con el saber hacer. El Marco Curricular de Referencia Nacional, publicado en 2017, avanza sobre una definición de competencia tomando el término de competencias culturalmente densas de Cullen (1997) como «capacidades complejas (intelectuales, prácticas sociales), integradas en diversos grados, que la Escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diversas situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas» (ANEP, 2017, p. 38). En 2022 el Codicen de la ANEP presenta el Marco Curricular Nacional que sustituye al documento anterior. No es tomado en este caso porque no corresponde al horizonte temporal del trabajo de campo.

<sup>69</sup> <https://redglobal.edu.uy/>

resulta lineal, tanto en los contenidos del grado como en relación con otros contenidos, por ejemplo, la integración de la lógica de competencias y rúbricas de la Red Global de Aprendizajes: «Nosotros fuimos integrando lo que tiene que ver con las competencias de la Red Global» (ECE). La integración de competencias y rúbricas trabajada en la Red Global de Aprendizajes es valorada por docentes de aquellas escuelas que forman parte de esta. «Hicimos la narración que tenían que hacer los niños, la mía como docente la había hecho. Y también ellos trabajan por Red Global en rúbricas, o sea que eso también lo conocían y lo saben aplicar bien» (ET7).

Algunas de estas competencias, además de ser puestas en práctica (en este caso, se parte del saber hacer), se explicitan, tanto con los estudiantes como con los docentes, con las rúbricas que se ofrecen con el objetivo de dar visibilidad y reconocimiento al grado de apropiación por parte de docentes y estudiantes. Las rúbricas están pensadas para una autovaloración de estudiantes y docentes, y se ofrecen a quienes tengan interés de utilizarlas. El docente lo puede trabajar en el aula si le resulta adecuado. Desde el programa, no se recopila ni analiza información de este tipo, sino que se releva al finalizar el proceso la percepción del docente sobre la pertinencia y calidad de los contenidos y las diferentes herramientas utilizadas.

En cuanto al programa escolar vigente, se define un enfoque flexible en el que «los contenidos aparecen enunciados en forma explícita al inicio de cada secuencia y se mantienen de manera implícita en los siguientes grados. Con ello se asegura la continuidad, frecuentación y profundización del saber» (ANEP, 2008, p. 187). Este enfoque da una apertura que se manifiesta de forma explícita tanto en los discursos docentes como en el diseño del programa.

Abordamos nuevos contenidos, que aunque no sean de sexto año, nosotros sabemos que al programa lo podemos manejar con esa libertad. Entonces aunque sea un contenido de tercero o de segundo, no está mal, porque estás siempre aportando al chiquilín y capaz que cuando estaba en segundo no lo hizo por algún motivo. (ED8)

Entre el conjunto de decisiones que toma el docente en el aula, una es el trabajo con artistas contemporáneos. Si bien el programa escolar establece una nómina de artistas a trabajar, aclara que «los autores nacionales contemporáneos que no figuran en esta lista serán elegidos por los maestros, privilegiando el reconocimiento académico de su obra» (ANEP, 2008, p. 183).

A continuación, presento un relevamiento de los contenidos abordados en el caso de estudio, que se vinculan con contenidos presentes en el programa, donde puede observarse que, por ejemplo, «El escultor y su obra» está presente en 5 años. Sin embargo, el propio programa

sugiere, y las docentes así lo explicitan, que resulta necesario retomar y recuperar este y otros contenidos a lo largo del curso escolar.

Cuadro 3. Contenidos del programa escolar<sup>70</sup> vigente relacionados al programa AeA.

Grado o nivel educativo	Contenido
3 años	El artista y su obra. El retrato a través de la fotografía.
4 años	El pintor y su producción artística. El retrato y el autorretrato en la pintura de diferentes artistas.
5 años	El escultor y su obra. La figura humana en la escultura. Las texturas visuales y táctiles. La superficie y el volumen en las esculturas.
1° año	El arte contemporáneo en Uruguay. La línea y el color en artistas contemporáneos.
2° año	
3° año	
4° año	Las manifestaciones artísticas en América. Los aportes a la identidad nacional de la arquitectura, escultura y pintura colonial en la región.
5° año	La creación de imágenes a través de fotografía, collage, cómic y cartel usando soporte material y/o digital.
6° año	Las tendencias artísticas actuales: arte contemporáneo y posmoderno. -La diversidad cultural y los museos. -El arte abstracto. Las rupturas en la libertad de formas. Las miradas del artista y el «otro».

Ante esta distribución de contenidos, es probable que en la recursividad sea posible conectar los de cuarto, quinto y sexto con los que se presentan desde las propuestas de AeA. De esta manera, se abre un campo de acción para que el docente, en el ejercicio de adecuación curricular y contextualización, incorpore a su planificación diversas propuestas, como la analizada en este caso.

El currículo (De Alba, 1998; Bordoli, 2015) da cuenta de su potencial regulador y el programa entra en diálogo con la dimensión curricular, ya sea desde la vinculación con el texto curricular como en un relativo alejamiento, justificado en la contextualización que el docente realiza a la hora de dar actualidad a la dimensión curricular, en función de las características del grupo, del entorno o de los propios intereses, o incluso en la interpretación del texto curricular y sus intersticios.

Me parece que incorporás montones de cosas y podés anclar, contextualizado al Uruguay también. Valorizar la riqueza que tenemos. Me parece que es muy rico eso. Y

<sup>70</sup> ANEP, 2008.



después eso, ir a otros contenidos de otros años aunque no sea de sexto, también. Esa flexibilidad. (ED8)

Como ya mencioné, AeA articula con diversas instituciones o actores de la cultura, por un lado, y con los docentes, por el otro. La tarea de curaduría y definición de temas a abordar implica reconocer las tradiciones culturales presentes en la obra, así como integrar nuevos textos y lenguajes culturales. Muchos de ellos resultan lenguajes y contenidos emergentes, todavía lejanos al texto curricular pero también al contexto social particular de cada centro educativo. Al final de cuentas, «discutir o investigar sobre el currículum supone tocar algo visible y encarnado socialmente» (Gimeno Sacristán, 2010, p. 42).

Yo creo que muchas de las temáticas que se tocan tienen un lugar en el programa, como, por ejemplo, el de danza folclórica, la ilustración, la de la banda sinfónica también está relacionada directamente con el programa. Y las que no están explícitamente nombradas [...] en realidad el docente puede siempre vincular lo que está en el programa con lo que se presenta. Yo creo que hay muchas formas de hacer vínculo de una disciplina artística en particular con determinadas cosas específicas del programa. Y si no es así, si hay algún caso en que el docente no pueda hacer el vínculo, me parece igualmente una instancia superrica, porque es cultura general. Me resulta difícil que el docente no pueda atarlo a los contenidos, porque es la vida. (ECE)

La dimensión curricular abre espacio para el abordaje de temas no legitimados en el texto curricular. Cuando ello sucede, se da un relativo vacío o corrimiento en cuanto a la definición de los criterios de legitimidad de los textos culturales. El texto curricular delega específicamente al docente la incorporación de artistas contemporáneos. AeA genera una articulación desde su función de curaduría entre docentes e instituciones culturales con autoridad en la temática, pero no se agota allí, sino que integra a otros artistas no institucionalizados. Además de los que representan a diversas instituciones, se convoca a artistas que o bien exponen o bien han recibido reconocimientos relevantes en el medio local o internacional. Este desplazamiento de la legitimación de los contenidos curriculares se debe laudarse finalmente en el ámbito escolar y es allí donde se apela a la dimensión performativa del currículum, en lo que resulta central integrar al docente en su posición de actividad.

En muchos de los casos, se incorporan contenidos y lenguajes ya autorizados en el ámbito escolar, con plena correspondencia con el texto curricular<sup>71</sup>. En otros, los contenidos

---

<sup>71</sup> Por ejemplo, «Los aportes a la identidad nacional de la arquitectura, escultura y pintura colonial en la región» en 4º año.

están más asociados a las tradiciones del sistema de academias, del desarrollo del genio y la actividad creadora o de la tradición del taller del artista, claramente más enfocadas en la enseñanza del contenido artístico. Se observa la presencia y coexistencia de discursos disponibles que entienden a las artes en tanto técnica a ser enseñada, junto con aquellos que las entienden como campo para la comprensión, interrogación e intervención del mundo. En el discurso del artista aparece como conflicto instalado en la propia biografía personal los recuerdos del vínculo con lo artístico en la trayectoria escolar. Desde la coordinación del programa, emerge como una contradicción sobre la que se actúa y se busca propiciar prácticas que se enfoquen hacia la enseñanza artística.

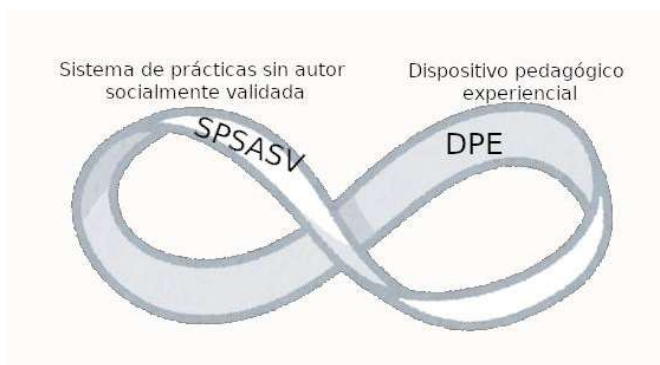
El sistema educativo ha legitimado históricamente una selección arbitraria de la cultura o, en otras palabras, ha definido a la cultura de una manera muy particular, restringida a ciertos modos de entender los conocimientos, el arte, los saberes, las reglas sociales, la salud, la normalidad, el bien y el mal, lo permitido y lo prohibido, generalmente asociado a las versiones de los saberes hegemónicos masculinos, blancos, cristianos, etc. (Birgin y Serra, 2012, p. 237)

El programa escolar jerarquiza el lugar de la obra: «Una mirada estética de la obra de arte implica descubrir cómo los objetos artísticos valen no por lo que presentan sino por lo que representan» (ANEP, 2008, p. 70); y la dimensión comunicativa del arte como lenguaje: «Todo ser humano necesita comunicar sus ideas, sentimientos, sus experiencias vitales y lo hace a través de diferentes lenguajes. Ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento» (p. 70).

A modo de cierre de este capítulo, entiendo que es posible identificar en el diseño de AeA una relativa pendulación entre el desarrollo de prácticas que pueden asociarse al SPSASV y también asimilables a un DPE. Si bien se trata de dos categorías que no necesariamente resultan antagónicas, por la capacidad de convivencia, podríamos asumir que una exacerbación de las primeras refiere a una alta estructuración escolarizante, asociada a la noción de didáctica moderna: configuración de disciplinas escolares, alta tematización con un alejamiento del saber sabio y una alta atomización o estructuración en torno a actividades. Entendemos que esta perspectiva teórica se aleja del DPE que da lugar a la construcción a partir de racionalidades externas, y favorece la circulación de objetos de conocimiento en sus propios lenguajes y la emergencia de los singulares intereses de los docentes. Se observa también una preocupación por dar lugar a una racionalidad de reconocimiento del otro, a la irrupción de lenguajes propios, habilitando al extrañamiento con uno mismo.

El siguiente esquema toma la cinta de Moebius<sup>72</sup> para mostrar el reconocimiento de dos constructos teóricos relativamente antagónicos pero que coexisten en los discursos que dan sentido y encarnan las prácticas. Si bien la superficie y el borde resultan únicos, opera allí la ficción de espacios diferenciados. Por tanto, tomaré la cinta a modo de metáfora para exponer los discursos disponibles que, por momentos, hablan de sedimentaciones referidas al sistema de prácticas sin autor y, por otros, emergen con mayor fuerza aspectos que hacen al DPE.

Figura 4. Construcción del encuadre de análisis. AeA como dispositivo pedagógico.



#### 4.2. Perspectiva de la enseñanza artística en el programa

«Creo que para el artista es algo rico. Sobre todo a nivel espiritual [...] Creo que nosotros hacemos un vínculo entre el arte y la educación, que no se da mucho. Y si se da, es desde otros lugares».  
(ECS)

Profundizaré en este apartado en la noción de enseñanza artística (Pastorino, 2019; Morales, 2016; Camnitzer, 2012 y 2015) a partir del análisis de fragmentos discursivos de diversos actores. Creo necesario volver a mencionar que el análisis se circunscribe a uno de los casos del programa. Como ya he mencionado, existe otro conjunto de actividades que asumen otras dinámicas y características y, por tanto, este análisis no busca en ningún caso la generalización.

<sup>72</sup> La cinta de Moebius es un constructo matemático especialmente sugerente para el análisis de la subjetividad desde una perspectiva psicoanalítica. «De hecho –y metafóricamente–, la banda o cinta de Moebius no es sino la frontera de un agujero que, curiosamente, da dimensiones espaciotemporales para la significación de lo propiamente humano [...] Por momentos parecerá que estamos en su exterior: referencia a un mundo en apariencia externo. En otros apartados, en cambio, será cuestión del mundo interno. En realidad, ambas bandas son la misma superficie. Adentro y afuera coinciden y hacen al sujeto. Referirse a un punto siempre alude a otro. El ir y venir es constante» (Frigerio, 2005, p. 12).

Tampoco interesa un estudio comparado entre temáticas, disciplinas o artistas, sino más bien una mirada en profundidad sobre esta actividad. Por su parte, ya ha sido desarrollada en el capítulo anterior la perspectiva del arte desde la que se posiciona el programa escolar vigente, por lo que ese aspecto no tendrá centralidad en este apartado (no por su pertinencia, sino para apelar a la recursividad y evitar reiteraciones).

A través de una metodología particular de AeA, se propone ensanchar y profundizar el lugar del arte en la educación pública en nuestro país. Se trata de un programa con un diseño universal que promueve una amplia circulación por los contenidos culturales. Es posible identificarlo en los discursos de los sujetos, tanto desde los supuestos que explicita el artista y el equipo que lo lleva adelante como en los motivos por los cuales los docentes suelen participar (retomaremos esto en el siguiente apartado). Una preocupación que emerge desde el diseño del programa es ampliar los espacios de circulación de las artes: «Algunas instituciones no tienen la posibilidad de llegar a determinado público educativo para poder bajar algunas propuestas educativas vinculadas al arte o a la propuesta que tiene cada institución» (ECS).

En relación con las tradiciones en la enseñanza artística (Pastorino, 2019; Morales, 2016; Camnitzer, 2012 y 2015), tanto en su estructuración como en sus cometidos, el caso estudiado refleja una búsqueda por el desarrollo de la tradición de la enseñanza artística. Se establece una explícita distancia de lo que denominamos enseñanza con lo artístico asociado a la enseñanza de la técnica o con perspectivas que pongan el foco en el desarrollo del genio, la transmisión de la técnica, vinculado también a una sobredimensión en los productos artísticos o en la dimensión ornamental de la artesanía. En este sentido, el énfasis está en el artista, en su devenir histórico y en el proceso creativo que da lugar al quehacer artístico, y no en la disciplina o en la técnica propiamente.

Yo creo que se da más que nada en los artistas en los que se toca su proceso particular. No en las disciplinas. No cuando tomo a la disciplina genérica sino más bien al artista en su obra particular, y a la propia obra del artista. Ahí hay una diferencia y creo que el artista se ve sorprendido ante cómo comunica su arte o cómo reciben su arte los niños y los adolescentes. Creo que ahí descubre un universo que desconoce. Y eso lo nutre, por supuesto. (ECS)

El enfoque sobre la enseñanza artística se refleja, además, en las temáticas seleccionadas, así como en el diseño de actividades que buscan hacer énfasis en los procesos creativos y en la dimensión relacional del saber. En cuanto a las temáticas seleccionadas, y particularmente en el caso estudiado, el arte visual se inscribe en el arte contemporáneo.

Fogolino reflexiona en cuanto a la noción hegemónica del arte que aún está instalada en parte del imaginario colectivo.

Son años y años y años de estar eso en nuestras cabezas y bueno, cuesta muchísimo pensar que, si no es uno de estos cuadros famosísimos que están en el Louvre de una batalla, no es arte. No sé, es interesante también reflexionarlo. Lo hacen muy bien quienes se dedican a los ensayos y a la filosofía. Hoy en día, la filosofía está completamente atada al arte. Y entonces el arte propone todo este tipo de reflexiones, justamente, y la filosofía la escribe. (EA)

Una noción del arte estrechamente emparentada con la filosofía se distancia de una perspectiva de desarrollo del genio o del arte asociado a un régimen de academias y propone un lugar particular en la educación. Al mismo tiempo, se jerarquiza la dimensión relacional del saber, tanto en la metodología de trabajo propuesta como en el enfoque. Durante una de las videoconferencias, Fogolino sostiene que «el arte se trata de colaborar con amigos», resaltando la importancia del trabajo en equipo<sup>73</sup>.

Se reconoce desde la coordinación del programa un problema de legitimidad del saber del arte escolar, en cualquiera de sus tradiciones. «El arte en sí es una de las disciplinas que queda un poco atrás o estaba con menos jerarquía con respecto a otras» (ECE). Por tanto, en el caso estudiado hay una doble inscripción en las tradiciones de la enseñanza artística, que implica una ruptura con el sistema didáctico: por la naturaleza y la perspectiva de la disciplina abordada que no necesariamente responde o busca acoplarse a las tradiciones de la enseñanza con lo artístico.

Primero, qué buena esta cuestión que permite [...] que se vayan filtrando distintas cosas que vienen de esta manera tan efectiva, y que son invitados, pongámosle de cualquier disciplina, no solo del arte, y que irrumpen dentro del programa y que tiene el privilegio de ser personas que están activas en la materia y en la cuestión más actualizada. Hablando de arte, son los que están haciendo obra y exponiendo en el momento, y hablando de los científicos, el que está desarrollando ciertas teorías o trabajando en investigación. Eso es espectacular, creo que nadie puede encontrar que no es positivo por todos lados, el hecho de quitarle al docente la carga de tener que saber de todo, tener que ser la persona más actualizada con todo, porque ya de por sí tiene una responsabilidad enorme que es la de la organización y que todo salga bien. (EA)

---

<sup>73</sup> Ver registro de observación en Anexo 7.

Como ya mencioné, no es el objetivo de este programa la formación de artistas ni la formación de públicos, sino generar experiencias de aproximación entre los universos simbólicos de estudiantes, docentes y artistas. La materia u objeto en cuestión puede ser cercana al mundo de intereses de los estudiantes, del grupo o del docente, o puede resultar completamente distante. En cualquier caso, la propuesta busca conectar con el universo particular de cada uno de los estudiantes. Se apela aquí a la dimensión subjetiva que tiene absoluta centralidad en el saber artístico.

Y de repente para el gurí era un problema muy particular y a otro le parecerá una pavada, pero no es una pavada para él y lo quiere expresar con su arte. Buscar eso, que apunta al arte, al proceso creativo, a la cuestión de fondo, con qué es ser artista, conectar con esa sensibilidad y con los espacios que permiten que eso se exprese de una manera particular que es el arte. (ECE)

Esto sucede poniendo en relación al ámbito de creación del saber artístico con el espacio del aula, con énfasis en los procesos creativos y en los particulares intereses de los artistas más allá de la obra/producto. El programa escolar establece: «Cada obra de arte puede ser interpretada desde dos aspectos, por un lado expresa y sintetiza una concepción del mundo que el artista transmite, y por otro trata de concientizar al observador imponiéndole un lenguaje» (ANEP, 2008, p. 23). Ambos aspectos son abordados desde AeA con énfasis en el proceso creativo y en la persona artista más que en el producto<sup>74</sup>.

Entonces, en ese sentido [...] la mejor manera es esa. No demostrar algo terminado y poner en el lugar del espectador al alumno, sino intentar justamente involucrarlo. De una manera, puede llegar a ser un poco engañosa, como quien le da un problema para resolver al niño, medio básico, como para decirle «qué bien que te salió». O, por otro lado, de la manera en la que me sucedió a mí, que fue absolutamente auténtico. O sea, yo estoy reflexionando y tratando de ablandar ese monumento y la figura de Artigas, a través de reafirmar un poco esta construcción que ha hecho la sociedad de [él]. (EA)

Resulta complejo lidiar con una propuesta que involucra a artistas consagrados sin que gire en torno al desarrollo del genio o a la lógica de academias, detrás de una mirada del artista como «genio» y del arte como «cosa de genios». En la pregunta recurrente de niños y niñas sobre cómo se desarrolla un artista en nuestro país muchas veces encontramos figuras cuyas trayectorias responden al temprano desarrollo de la técnica artística o a la identificación y desarrollo del genio. Sin embargo, este no es el único recorrido, y ello se vuelve tema de

---

<sup>74</sup> Esto tiene su máxima expresión con obras efímeras como la performance.

indagación y motivo para la experimentación más allá de las condiciones y gustos precedentes a la actividad. Vincularse con el arte como forma de interrogar la realidad que nos rodea y de la que somos parte se vuelve, en este caso estudiado, la dinámica propuesta para el trabajo en el aula. Foglino habla en torno a la consigna trabajada en la videoconferencia.

Qué mejor manera que realmente haya una verdadera construcción de otras imágenes del héroe de parte de los niños y que la propuesta haya tenido la última instancia como la que tuvimos en el MEC<sup>75</sup> de que toda esa cantidad de ilustraciones van a ser la exposición en definitiva. O sea de que va a haber un video en el que yo simplemente voy a aportar el uso de una herramienta de *morphing* entre imágenes para que este video luzca así, pero el contenido está hecho por los niños y [...] yo no lo podría haber hecho mejor que eso. Qué más participación y parte del proceso en el reconocer que yo no lo podría haber hecho mejor, una pieza de video, de equis cantidad de minutos que ejemplifique la construcción. Es una pieza que puede llegar a ser vista de una manera muy ligera, pero si uno se pone en profundidad a analizar cada uno de los dibujos, hay para escribir 20 libros con eso que salió allí. Así que creo que es la mejor manera, la de realmente utilizar esta impresionante oportunidad de tener toda esta fuerza de trabajo, de aportes, que solo es posible así, trabajando en esta red fabulosa, porque, de otra manera, nunca vas a lograr juntar a todos esos niños y que salga algo. Así que me parece que es la mejor manera, yo creo que en todas las diferentes instancias que tuve [...] esta pieza es la que ejemplifica esto que es, realmente no fue algo que yo puse y que dije «mirá qué bien que quedó», sino fue así. (EA)

Contar con ese tiempo de reflexión sobre el proceso y la obra resulta fundamental. La dinámica abre espacios diversos de intercambio, ya sea en un foro o propiamente en la videoconferencia. En ambos se configuran formas particulares de conversación que difieren de las que se dan frecuentemente en el aula. Se trata de una conversación en la que el tiempo de espera configura un espacio particular para el desarrollo de la mirada sobre uno mismo, sobre el otro, sobre lo otro. Se da aquí una múltiple mediación: del docente, del artista, del tutor y de la moderación. La mirada y devolución del artista, la intervención del moderador durante la videoconferencia y la devolución del tutor en la plataforma CREA conforman un espacio de polifonía donde múltiples voces ocupan posiciones diversas en relación con los ámbitos de producción de conocimiento.

---

<sup>75</sup> Refiere a una muestra de la que formó parte el video producto de la conjunción de las diversas ilustraciones de Artigas.

Tal vez sean muchas las irrupciones en el aula de distintas cuestiones, de distintos intérpretes, eso me parece superbueno. Como que va por ahí, que no es solo el docente el que tiene la potestad de impartir contenido sino que son muchos, y que hay una cuestión de estructura muy grande y muy avanzada tecnológicamente que hace que estén estas posibilidades. Entonces que sean muchas. No sé si Artistas en el Aula es uno de distintas cosas pero me parece que está buenísimo para los alumnos, y para los docentes me parece que debe estar buenísimo el hecho de poder dividir este esfuerzo grande, de tener genuinas ganas de transmitir a los niños. (EA)

Se constituye una situación de aula que difiere de una estructura clásica e imaginaria, donde el docente o un conjunto acotado de docentes son los interlocutores, únicos y válidos. Son una franca minoría las escuelas que cuentan con talleristas o docentes «especiales», por ejemplo, de coro. Sí existen en todas las escuelas urbanas docentes de educación física e inglés (en modalidad presencial o remota a través de Ceibal en inglés)<sup>76</sup>. En este caso, se configura una situación temporal que retoma elementos de la forma escolar tradicional pero también se permite tomar distancia.

En cuanto a los contenidos abordados, pueden resultar dilemáticos, complejos (la progresión de contenidos asociados al desarrollo esperado), contradictorios (al texto curricular o incluso al sistema didáctico) o disruptivos. Los criterios de la selección de temáticas y contenidos no necesariamente responden a los principios del sistema curricular. Para el caso analizado, el artista llega al programa a través del INAV de la Dirección de Cultura del MEC, ya que fue uno de los premios otorgados por este instituto.

Me llegó por parte del MEC, no me acuerdo bien quién me escribió, pero fue del Departamento de Artes Visuales, y un poco, personas que yo ya había hecho otra actividad [...] Por ahí fue que llega una cuestión, invitándome, no recuerdo si la primera vez que llegó ya me inscribí, poniéndome a disposición. Creo que sí, que me inscribí y luego me llamaron a una reunión allí, en esta sede del MEC. (EA)

Por lo tanto, la tarea de curaduría y el régimen de validación y selección de artistas y contenidos, en este caso, es compartido entre dos institucionalidades: el INAV y Plan Ceibal.

---

<sup>76</sup> El Departamento de Segundas Lenguas del DGEIP fue creado en 2008 con la finalidad de democratizar la enseñanza de segundas lenguas (ver <https://www.dgeip.edu.uy/departamentos/lenguas/>). Por su parte, la universalización de la educación física se establece a partir de la ley N.º 18.231 de 2007 de Obligatoriedad de la Educación Física en Educación Primaria. Permitió universalizar esta política a partir de 2009 y, por lo tanto, integrar un docente de educación física a los colectivos docentes. <http://impo.com.uy/bases/leyes/18213-2007/1>



De todas formas, más allá de no responder exclusivamente al sistema curricular, el programa tiene la necesidad de entrar en diálogo con las formas que asume el saber escolarizado y los regímenes de legitimación de las prácticas escolares que producen corrimientos que tienen sus efectos sobre la dimensión del saber del arte. La forma escolar persiste, seduce y legitima. Todo corrimiento del SPSASV abre un espacio de negociación que convoca a docentes y a estudiantes en su posición de actividad.

Esa realidad, que es muy compleja y tiene muchas puntas, no la podemos trabajar banalmente en una videoconferencia, meternos en un aula y de repente tocar [...] una fibra sensible de algo que está pasando en la casa y que nosotros no vamos a poder abordar, controlar. Además, si eso estaba visible, era uno de los temas que podía salir. Pero también que los chiquilines entran en contacto con qué es lo que te mueve. ¿Encontrás algo urgente adentro tuyo que quiera salir, expresarse, entrar en crisis? (ECE)

Como ya he ido tematizando, aparece una fuerte vinculación con la dimensión relacional del saber (Vercellino, 2018 y 2020; Charlot, Beillerot y Chevallard), que para el saber artístico tiene absoluta centralidad. Allí hay un punto de conexión con el sistema curricular que trasciende al contenido. El contenido cobra pertinencia en la medida en que convoca a un campo hermenéutico y al mundo de la vida.

Casos de artistas en los que los temas son sensibles, por ejemplo [...] Valeria Píriz, que era arte acción y el tema era feminismo, y estaba orientado a la violencia de género, si bien ella tocó ese tema. Pero es un tema tan delicado y profundo, entendimos que no podíamos trabajar en profundidad sobre eso porque había que trabajar mucho más tiempo que el propio proceso de Artistas nos permitía. Ella, en ese caso, si bien se tocó lo que tiene que ver con feminismo y violencia de género, más que nada ella se enfocó en la propia disciplina del arte acción. Entonces, para qué sirve esto, qué quiero decir con esto. Se tocó el tema pero no se profundizó en eso, porque era muy delicado. Era un tema que necesita otros procesos para abordarlo. (ECS)

Aun para los contenidos que desbordan el territorio escolar o que remiten a lo que Chevallard (1991) define como noósfera (en el sentido de temas que se encuentran en disputa en el campo social), el programa propone abordajes «colaterales» que permitan avanzar en el territorio del arte para evitar anclajes en temáticas «delicadas» que puedan generar controversias o que incluso desborden las posibilidades de abordaje en el aula.

El arte no es [solamente] un discurso. No es una proclama. Puede tener un aspecto de proclama, pero también tiene un aspecto estético, expresivo. Incluso cosas que el artista

no puede explicar, no maneja bien, porque no sabe por qué las hace como las hace. Ese tipo de dimensión es lo que se trata de disparar con los desafíos y en el diálogo con el artista. (ECS)

Aparece aquí el desplazamiento y el desborde del dominio racional explicativo. El «no saber» referido tiene que ver con la dimensión en falta del saber en la perspectiva de la teoría de la enseñanza y es particularmente en esta falta saber que se produce el pensamiento al sesgo. Es importante recuperar aquí la perspectiva del art thinking o pensamiento artístico (Camnitzer, 2012, 2015) como forma legítima y disruptiva de observar e intervenir sobre el mundo. Foglino refiere a la potencia de los lenguajes artísticos en este sentido, y no aparecería allí diferencia alguna con el trabajo con otras disciplinas.

Creo que esa cuestión, esa potencia, puede ser por muchos aspectos, creo que trasciende al arte. Puede haber sido cualquier otra disciplina. Bueno, sin dudas que las disciplinas artísticas, tanto la literatura, las artes visuales, el cine, en la clase tienen una cuestión más blanda. (EA)

Sin embargo, al evocar los recorridos escolares propios, aparece asociado al arte la dimensión expresiva como aspecto diferencial.

No sé, recuerdo siendo yo un niño, un alumno, que las instancias de las cuales se iba a hablar de estos temas eran las más placenteras para mí, y de pronto prestaba más atención. Y me brindaba más a todo lo que tuviera que ver con expresiones que excedieran las materias más estrictas y más duras. (EA)

El programa escolar vigente entiende a la expresión no solo «como catarsis o liberación emocional sino como conquista gradual, donde el alumno, a través de conocimientos y experiencias en los diferentes años escolares, aprenderá a contactarse sensorial y sensiblemente» (ANEP, 2008, p. 71).

Como ya mencioné, es a partir de territorios relativamente extranjeros (Larrosa, 1995, Frigerio y Diker, 2005) a la cotidianeidad escolar que la dimensión relacional del saber se vuelve central para estructurar la propuesta.

Siempre está por delante la experiencia particular del artista que traemos y cómo viven ellos, y creo que es el diferencial que tiene Artistas en el Aula frente a lo que sería arte en la escuela. Porque no es arte, es el artista en el aula y esto, que de a poco fuimos construyendo, que el artista abra su proceso creativo, su experiencia, pero no solamente muestra la obra. No vengo yo, te muestro mi obra y te cuento cómo es que trabajo yo. Esa cosa de «te invito a habitar mi universo», «te invito a compartir mi universo creativo». Te cuento, pero también te propongo que hagas algo de las cosas que a mí

me mueven, me funcionan, de esos temas, de esas estrategias. Se trata de que los chiquilines puedan transitar un poco por eso. (ECE)

Surgen emergentes que son traídos a escena y permiten dar actualidad a diversos aspectos que hacen a la ruptura del sistema didáctico (Chevallard, 1991), en tanto irrumpe la noósfera en la forma de una necesaria puesta en actualidad de temas que o bien no están laudados o bien responden a terrenos de disputa de sentidos. De alguna manera, el desgaste del saber tiene forma, en este caso, de la disputa por la justicia y la equidad, llegando a un terreno ideológico que, claramente, resulta un campo complejo para la educación en relación con la laicidad y los sentidos que esta noción asume para los diversos actores. Reconocidas la fragilidad o falta relativa de estabilidad, aparece aquí un segundo movimiento de acople al sistema didáctico asociado a la laicidad como aspecto que, desde el programa, se tiene en cuenta y se «cuida» en relación con el contenido ideológico de la obra y su inserción en las actividades.

Cuando [la obra] tiene un componente ideológico del artista, que es respetable, porque tiene que ver con su punto de vista, con su cosmovisión, trabajamos de forma que nos centremos en el proceso y en las estrategias [para] [...] que las cosmovisiones propias de los gurises vengán. Trabajar sobre una realidad que los chiquilines puedan identificar y, a partir de ahí, les dispara la cabeza para donde quieran, dependiendo de sus formaciones, sus familias. Cada uno va a ver aspectos diferentes de la cuestión y es eso es lo que va a enriquecer. (ECS)

En relación con la noción de enseñanza artística manifiesta en el programa, se reconoce un terreno que es de borde para la educación y, particularmente, para la educación formal *común*. De todas maneras, reconocido este espacio de disrupción, tanto en la estructuración del diseño del programa como en diversos gestos que tienen que ver con la selección y tratamiento de las temáticas a trabajar, se puede identificar un ejercicio de diálogo con la forma escolar.

El diseño del programa no busca efectos sobre la adquisición de conocimientos, sino que apunta a generar experiencias que movilicen y habiliten interrogaciones sobre las artes en general y la mirada del mundo y de uno mismo que se puede generar. Se trata de una construcción narrativa que resulta relativamente novedosa a la forma escolar. No hay contenidos utilitarios, no necesariamente hay aprendizaje de contenidos ni existe una progresión en cuanto a aprendizajes en un sentido programático (del texto curricular). Una docente expresa de esta forma el sentido que adquiere la experiencia:

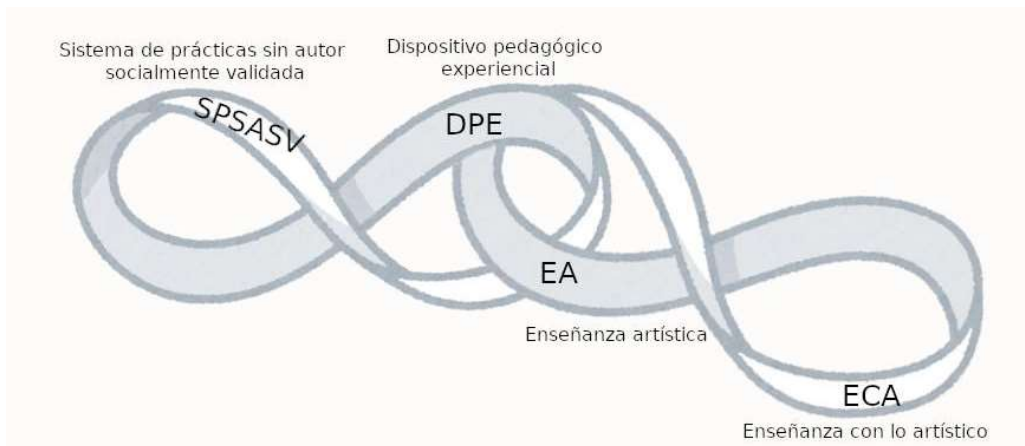
Hay muchos maestros que me preguntan de qué se trata, qué actividades hay que hacer en CREA. Y son cosas que yo no puedo responder. Les puedo contar la experiencia que

yo tuve y las actividades que se hicieron, pero en realidad no es algo que yo pueda responder. (ED5)

Esta sección ha presentado la noción de enseñanza artística del programa a partir de la perspectiva de los actores. Se observan aspectos que hacen a la conceptualización del saber artístico en relación con las operaciones con el saber típicamente escolares que pueden vincularse al dispositivo pedagógico. Para acompañar la trama conceptual de la investigación, retomo el gráfico que trabaja con la metáfora de las cintas de Moebius para dar cuenta de las tensiones relativas en torno a las perspectivas conceptuales y a la articulación entre nociones.

A partir de esta figura, pretendo superar una mirada que tienda a explicaciones dicotómicas para plasmar la coexistencia de sedimentaciones de las diversas tradiciones de la enseñanza artística. Por tanto, resulta pertinente analizar las continuidades y rupturas a la interna de los discursos, así como los indicios de afectaciones a las posiciones de sujeto. Avanzaré sobre este aspecto en el apartado siguiente.

Figura 5. Construcción del encuadre de análisis. Diseño del programa y tradiciones de arte y enseñanza.



#### 4.3. Posiciones docentes

En este apartado presentaré posibles articulaciones entre las categorías centrales (enseñanza artística, DPE) y el posicionamiento de los docentes (Grossberg, 2003; Hall, 2003; Southwell, 2007; Southwell y Vassiliades, 2014; Southwell y Colella, 2017). A partir del análisis del campo, cobra centralidad la noción de formación docente, por la sobredimensión explicativa que cobra y por la recurrencia del significante «falta de formación». Si bien la categoría analizadora es «posición docente», propongo centrar el análisis en las posibles articulaciones

o afectaciones a partir del programa, asumiendo que no es el objeto de esta investigación la búsqueda de cambios de posición, sino identificar indicios de afectaciones. Dado lo particular del caso estudiado, trabajaré con la noción de posición docente como categoría teórica compleja en la que no corresponde una asociación directa a personas concretas. Incorporaré significantes intermedios (postura, lugar, modo de estar, disposición) para dar cuenta de afectaciones parciales que no necesariamente implican una posición de sujeto.

A lo largo del análisis, iré integrando fragmentos discursivos tanto de docentes como del artista y del equipo a cargo de AeA. A partir de la categorización que permitió rastrear fragmentos discursivos para su análisis, incorporo información cuantitativa que se presenta gráficamente para observar la recurrencia de categorías con dos criterios: cantidad de citas por entrevistas y porcentaje de palabras que ocupan esas citas por cada entrevista. El tamaño de los puntos da cuenta de la mayor recurrencia (en cantidad de citas y proporción de palabras). Esta presentación gráfica permite integrar una visión panorámica sobre la frecuencia de referencias por entrevista, así como de la relación con otras entrevistas y entre las distintas categorías. Esta información aporta también al «modelo de análisis» elaborado, que presenta las tres categorías centrales en forma de cintas de Moebius entrelazadas.

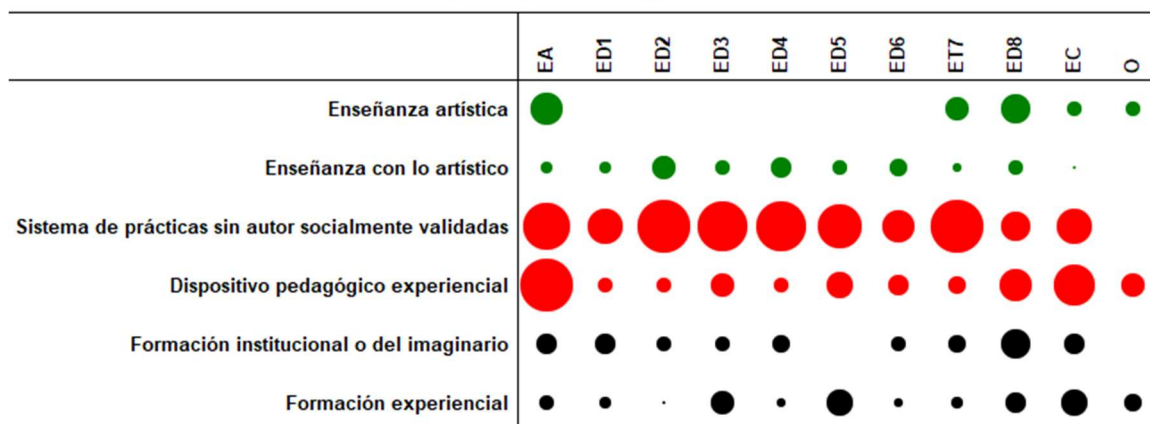
En la Tabla 1 se presentan dos gráficos. El primero muestra la cantidad de referencias o citas en cada entrevista a las categorías de análisis centrales: tradiciones de la enseñanza artística (enseñanza artística y enseñanza con lo artístico), dispositivo pedagógico (DPE y SPSASV) y formación (experiencial e institucional).

Tabla 1. Recurrencia de categorías en entrevistas.

**Cantidad de referencias por entrevista**

	EA	ED1	ED2	ED3	ED4	ED5	ED6	ET7	ED8	EC
<b>Enseñanza artística</b>	●							●	●	●
<b>Enseñanza con lo artístico</b>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
<b>Sistema de prácticas sin autor socialmente validadas</b>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
<b>Dispositivo pedagógico experiencial</b>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
<b>Formación institucional o del imaginario</b>	●	●	●	●	●		●	●	●	●
<b>Formación experiencial</b>	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

### Porcentaje de palabras por entrevista



Destaco aquí una observación particular que tiene que ver con que la mayor parte del discurso lo toman referencias al dispositivo pedagógico. Al mismo tiempo, en todas las entrevistas existen aspectos que refieren a ambas nociones (DPE y SPSASV). Hay aquí una continuidad en el discurso que, precisamente, da cuenta del alcance en cuanto a la validación social de las prácticas escolares, trascendencia y relevancia.

Esta sección se divide en apartados que permiten un abordaje de las categorías centrales y el análisis de las afectaciones a las posiciones docentes, para dar lugar, finalmente, a las conclusiones. Como he referido anteriormente, el análisis apela a la recursividad, por lo que se retoman aquí aspectos ya anunciados o esbozados.

#### 4.3.1. Posiciones docentes ante la formación

Retomo aquí la noción de formación experiencial (Houssaye, 2014; Larrosa, 2006) presentada en el marco teórico en tanto resulta afín a la concepción de formación que sostiene el equipo de coordinación del programa. Sin embargo, es necesario tener en cuenta la coexistencia de las diversas tradiciones en cuanto a la formación docente en relación con las prácticas. A los efectos de dar continuidad al análisis desde el horizonte de intelección definido, se analizarán los fragmentos discursivos que refieran a esta categoría.

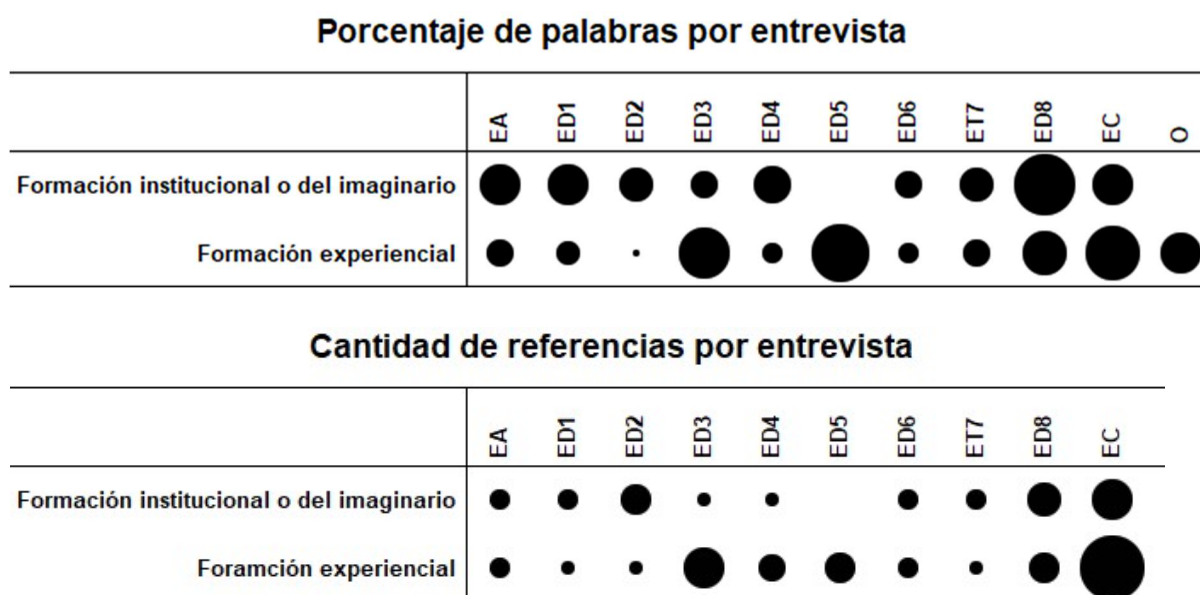
Ante la indagación del vínculo que el docente tiene con el arte y con la enseñanza artística, se observa una recurrencia en las respuestas que o bien refiere a la falta de formación para abordar el tema con confianza o bien se refiere a trayectorias de formación específica que brindaron solvencia o confianza. Entre las docentes entrevistadas, hay una tallerista de plástica egresada de Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República (IENBA, Udelar)<sup>77</sup> y una docente refiere al trabajo en dupla para el abordaje de estos temas,

<sup>77</sup> «Yo soy licenciada en artes plásticas y visuales por la IENBA en Montevideo» (ET7).

dado que otra colega cuenta con especialización. Otra cuenta que su hijo se encuentra estudiando Bellas Artes y que ello le ha permitido una mayor aproximación a las artes. Profundizaré sobre los aspectos abordados en relación con la formación en el siguiente apartado, pero resulta relevante, a partir de estos planteos, identificar la centralidad que toman los singulares intereses de los docentes a la hora de estructurar las actividades, con la constatación de la falta de formación específica y su relevancia para el trabajo en clase con el arte. Por lo tanto, ante el significativo «falta de formación», se observan distintas posturas que responden a motivaciones o recorridos particulares, y no aspectos que puedan vincularse necesariamente a la dimensión del texto curricular. Entiendo que, de alguna manera, el lugar que tendrá la enseñanza artística queda restringido al terreno de las decisiones particulares de cada docente para acercarse al arte como campo disciplinar.

El siguiente cuadro presenta la frecuencia de menciones que pueden asociarse a perspectivas de la *formación institucionalizada* y la *formación experiencial*. El primer cuadro muestra la cantidad de citas o referencias a aspectos que hacen a la formación docente. Tanto las docentes como el artista y los referentes de AeA, hablan de la formación experiencial. Se trata de aspectos diversos que incluyen referencias directas al programa, pero también menciones a trayectorias personales de formación o incluso afinidades hacia el tema (tanto para destacar la falta de formación como la presencia). En cuanto al segundo cuadro, que presenta el porcentaje de palabras para cada perspectiva (la comparación es sobre el total de palabras de cada entrevista), se observa un peso relativamente homogéneo de las referencias a la formación institucional (con excepción de una docente que no la menciona). Sin embargo, la mayor variación se produce en cuanto al peso (si pudiéramos hacer un paralelismo entre cantidad de discurso dedicado al tema) de la formación experiencial entre las diferentes docentes. La docente (ED5) que no menciona la formación institucional es la que más se extiende sobre la formación experiencial (remarcando su falta de formación y su participación en el programa en tanto apoyo, oportunidad de enriquecimiento y para compartir con otros colegas) y el caso 2 incluye una única frase en la que se expresa la distancia percibida en relación con el arte: «Tan vanguardista para ellos y para nosotros» (ED2.2). En este caso, se observa un antagonismo en el que no aparecen aspectos que den cuenta de una interpelación a las concepciones de la docente.

Tabla 2. Recurrencia a la formación docente en las entrevistas.



La falta de formación es una constante entre las docentes entrevistadas. «Yo intento trabajar con artes visuales. No tengo formación y empecé así [participando en AeA]. Mi compañera también trabajó un poco y... no habiendo formación, como que es difícil» (ED1). Únicamente, no aparece esta mención explícita en la tallerista (ET7) y, en ese caso, se destaca la posibilidad de acceder a contenido de mayor actualidad. Relaciono al significante «falta de formación» con la deslegitimación del docente, que puede tener que ver con la distancia entre los contextos de creación artística y el contexto escolar, así como con el peso de la tradición normalista. Esta percepción tiene correlato con los escasos espacios de formación artística, tanto en la formación inicial como en la formación en servicio; sin embargo, pareciera que esta es una preocupación que tiene sobredimensión para el caso del arte, ya que se presenta como motivo de la búsqueda de este tipo de actividades o de la imposibilidad del abordaje del conocimiento artístico: «Otra parte del grupo había estado ya con una actividad con escultura porque la maestra se estaba formando y tenía más experiencia que yo en eso» (ED1). El acceso a la formación desde una perspectiva institucionalizada resulta ser un claro motivador o habilitador, tanto para la enseñanza del conocimiento artístico como para evitar un rezago que se manifiesta como deslegitimación de este.

A veces priorizamos y el docente está preocupado por el resultado de matemática, de lengua, que son los ejes fundamentales, y vamos descuidando un poco también por falta de formación. Veo falta de formación en el área plástica y visual, y entonces es un debe [...] estas oportunidades son riquísimas. (ED8)



Por este mismo motivo, emergen demandas sobre un mayor contenido o actividades de formación en el programa dirigidas a los docentes. Una docente sugiere la «formación previa, capaz para saber un poco cómo se va a desarrollar antes, mientras van tirando los desafíos, por ejemplo» (ED1). En otro caso, una docente manifiesta cierta disconformidad o decepción en cuanto a la ausencia de suficiente contenido o aprendizajes en la actividad. «Maestra 2: Yo, por ejemplo, cuando vi Artistas en el Aula pensé que íbamos a aprender un poco más. Quizás esa idea de ese tipo de artista más moderno o más aplicado a la tecnología. Es lo que a ellos les costó más Maestra 1: y a nosotros» (ED2). Se pone de manifiesto un distanciamiento entre la concepción del arte expresado como un «tipo de artista más moderno» (que, además, provocó una relativa dificultad para la aproximación por parte de los alumnos y las docentes), y el tipo y cantidad de contenidos trabajados. Las docentes no identifican la presencia del componente de formación en esta actividad. Aparece aquí un distanciamiento entre las expectativas y la propuesta del programa, que no permite visualizar cuáles fueron los aprendizajes concretos. Las docentes sostienen que ante la dificultad tuvieron que apelar a la investigación del tema y del artista. Estas son actividades que podrían, en este caso, estar más asociadas a la formación institucionalizada y, eventualmente, a un enfoque de la enseñanza con lo artístico. Defino a este posicionamiento como restrictivo, ya que se observan aspectos que dan cuenta de un proceso de interpelación (extrañamiento ante lenguajes extranjeros y distancia al contexto de creación) con una respuesta de oposición, dado que no encuentra respuestas adecuadas en el programa. No hay prácticas de recepción más que el despliegue por parte de las docentes de actividades de investigación. Importa aquí el sentido que ellas asignan a estas actividades, ya que, en otras entrevistas, identifican las actividades de indagación y exploración en articulación con la propuesta del programa. Por tanto, en este caso, el posicionamiento que asumen las docentes es de oposición, con una débil articulación con el programa. Es posible reconocer en los fragmentos discursivos aspectos que permiten inscribirlo en la tradición eficientista, dado que la práctica se entiende como ámbito de aplicación de medios y técnicas para el desarrollo de habilidades.

El tema de la formación surge en las entrevistas, tanto en la voz de las docentes, asociado a la necesidad de formación específica para el abordaje del arte, como en los coordinadores del programa, desde dos vertientes: por un lado, entendiendo a la formación como efecto de la participación en el programa y por otro lado como un aspecto en el que se debería profundizar. Junto con la noción de dispositivo pedagógico, pasa a ser una categoría relevante para el análisis de las afectaciones sobre las posiciones docentes.

Si bien se observa una identificación (en tanto práctica de recepción) con la falta de formación, es posible reconocer distintas respuestas que dan cuenta de una «posición de actividad» para hacer frente a la falta de formación. Hay allí un significante, falta de formación, que interpela en diferentes sentidos a las docentes y las respuestas dan cuenta de posturas que cada una asume. Una de estas se relaciona con la noción del autodidacta: «Los maestros no tenemos mucha formación en el área de arte, eso es así. Y bueno, uno tiene que ser un poco autodidacta y estudiar, formarse, averiguar» (ED6). Llamaré a este posicionamiento «autodidacta» para hablar de aquellos casos en los que el discurso refiere a una interpelación (en torno al significante falta de formación) frente a la cual el docente se ubica en una posición de actividad que tiene que ver con la exploración, la investigación, con una concepción de la práctica como ámbito privilegiado para su puesta en escena. Vinculo este posicionamiento con la tradición democratizadora (Davini, 1995).

En una segunda instancia, identifiqué un posicionamiento<sup>78</sup> activo de los sujetos en el que es posible diferenciar dos derivaciones: una más asociada a la formación institucionalizada (y a la tradición academicista que coloca al docente como transmisor de disciplinas y a la práctica como campo de aplicación), que llamaré «posicionamiento formalista», y otra asociada a la formación experiencial (que vinculo a la tradición democratizadora), que denominaré «posicionamiento de exploración». Los posicionamientos formalistas se presentan en docentes que buscan articulaciones con otros sujetos o instituciones especializadas en la materia, a modo de apoyo, para dar resolución al conflicto. La práctica no aparece como un ámbito de investigación, construcción y experimentación, y es por este motivo que asocio este posicionamiento a las tradiciones academicistas.

De hecho, yo tomo mucho del material que nos aporta Ceibal a lo largo de la formación en el año, por ejemplo, este año he tomado mucho material de lo que fue la Escuela de Verano [...] Siempre hay mucho material que se puede tomar para los docentes, o para los niños o para los MAC o para los compañeros de la escuela. A nivel de coordinación, siempre estamos, cuando hay contenido nuevo que nosotros encontramos los MAC, siempre lo llevamos a la coordinación, lo compartimos en el grupo de MAC, hay mucho contenido. (ED4)

Otra manifestación de este posicionamiento tiene que ver con el trabajo interinstitucional: «Hace un par de años la facultad de arte nos dio un curso, al que fuimos

---

<sup>78</sup> En cuanto a la caracterización que realicé en este apartado analítico, refiero a posicionamiento en tanto indicios que pueden dar cuenta de movimientos o emergencia de polos de identificación.

cuatro sábados. Nos dieron técnicas para trabajar, las hemos ido incorporando, probando, avanzando» (ED3). Por otro lado, se apela a colegas especializados: «Mónica tuvo contacto con una profesora de secundaria que vino y nos dio para adelante con lo que estábamos haciendo» (ED3).

En todos estos casos las estrategias que implementan las docentes tienen que ver con lógicas de formación institucionalizada. En algunos refieren a modalidades de educación formal (cursos) y en otros a modalidades informales (invitar a una docente) pero que se sustentan sobre supuestos de la formación institucionalizada.

Existen también referencias a la valoración de la formación experiencial que no necesariamente resulta antagónica (en el sentido de incompatible) con la formación institucionalizada, pero que, en algunos casos, no logra ser legitimada o identificada como alternativa o motor válido para la formación del docente (y quizás a veces por la imposibilidad de identificar a la práctica como campo para la investigación, la reflexión y la formación). Una docente refiere a una necesaria complementariedad entre un acompañamiento centrado en la experiencia con actividades de formación de corte institucionalizado.

Yo creo que como las dos, como un acompañamiento de lo que sucedió y de lo que puede llegar a seguir desarrollándose en las escuelas a raíz de AeA, pero también como estrategia de aprendizaje nuestro. Que vayan con nosotros como profes, porque además hoy estamos acá y mañana estamos en otra escuela, y eso lo podemos ir llevando más allá de lo que haya dejado AeA en la escuela, entendés. Me parece que es un poquito de los dos, dejamos en la escuela y también el profe se va con otras herramientas. (ED7)

Allí hay una interesante diferenciación entre «lo que queda en la escuela», que asocio a la experiencia del o de los grupos, y lo que se lleva el docente (como aprendizaje efectivo), que relaciono con una mayor fuerza a la formación institucionalizada.

Encuentro en los discursos docentes otros sentidos más laxos que pueden asociarse con la formación, en una fuerte articulación de las prácticas como ámbito de reflexión e interpelación al docente. Denomino a estos posicionamientos *exploradores* para dar cuenta de discursos que recuperan aspectos de la tradición democratizadora con un reconocimiento de la práctica como ámbito de producción, exploración e investigación, y del docente como mediador en estos procesos. Desde esta perspectiva, surgen los términos de ayuda, apoyo, acercamiento. «Quieras que no es una ayuda a nuestro trabajo, porque te tira ideas, te abre la cabeza, te deja ver de qué otras maneras trabajar con los chiquilines determinados temas, tanto en científicos como en artistas» (ED3). Este apoyo o ayuda se vincula con la actualidad de los contenidos (arte contemporáneo), pero también hace referencia al aprendizaje de herramientas

o, como menciona la docente, a una dimensión creativa sobre la que el programa interpela a las docentes en la expresión «te abre la cabeza». Esta da cuenta del proceso de interpelación que «implica un doble movimiento: el acto en sí y la aceptación, activa, del sujeto» (Bordoli, 2019, p. 46). Implica también a un docente en una posición activa de recepción o aceptación, previo a lo cual se requiere el reconocimiento de un momento de crisis<sup>79</sup> habilitante de nuevos movimientos de interpelación. Otra docente expresa este momento de la siguiente forma: «Me parece que hay pila de camino que tenemos que hacer los docentes en ese trabajo [...] Realmente pila de cosas que nosotras no sabíamos» (ED4). Dar lugar a la práctica docente en general, y a la participación en este programa en particular, como ámbitos de interpelación, parece implicar un posicionamiento docente que se configura como condición necesaria para la formación. La siguiente frase aleja a la práctica como mero ámbito de aplicación y al docente de un rol predominantemente administrativo y aplicador: «Después trabajo y descubro todos los días cosas nuevas» (ED4)<sup>80</sup>.

Otro aspecto que surge de los discursos es una perspectiva crítica de la afectación de las condiciones de trabajo y de organización escolar sobre la formación docente, sus ámbitos y su alcance.

En estos tiempos que vivimos que no tenemos tiempo de nada, yo, que trabajo de tarde, tengo que ir a capacitaciones del CAIF. Esta es una forma de estar al día, digamos, estar conectado con el mundo actual y con el acervo cultural y científico que tenemos en el país. (ED6)

Por otro lado, las tradiciones o biografías de formación propias no resultan obturadoras a la hora de dar lugar a perspectivas de formación alejadas de la institucionalizada. Una docente expresa que «en el momento de nuestra formación creo que jamás soñamos con la posibilidad de trabajar de esta manera» (ED3). Reconoce que, a partir de la participación en Científicos en el Aula, se despertó una particular curiosidad, imprescindible para el aprendizaje. «Creo que desde ahí nos quedó ese bichito para poder investigar y podernos meter, porque es la manera. Si no nos contagiamos nosotras, no les podemos transmitir a los chiquilines» (ED3).

---

<sup>79</sup> Bordoli (2019) presenta con claridad los tres movimientos en los que se produce el proceso de configuración de nuevas posiciones: momento de crisis de configuración de polos antagónicos, momento del orden precario en el que se busca la inscripción en nuevos polos identitarios y el momento de nuevos mitos que implican la instalación de nuevos espacios de utopía. Profundizaremos sobre este planteo en el próximo apartado.

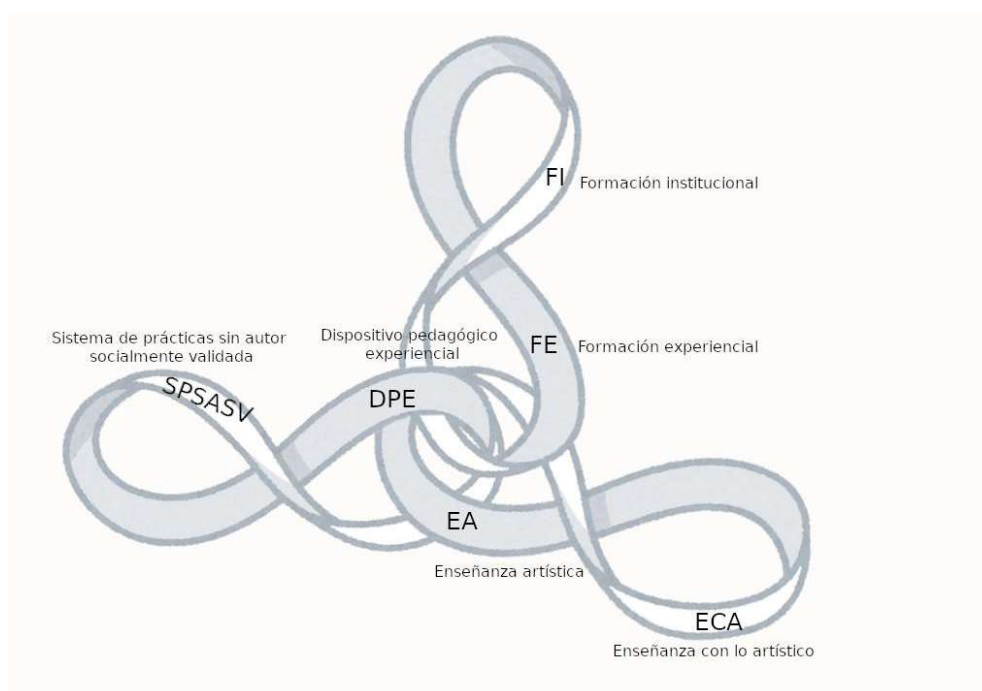
<sup>80</sup> En el Cuadro 5 en los anexos recoge cuatro posicionamientos identificados a partir del análisis de los fragmentos discursivos.

Resulta pertinente visualizar la formación como efecto, incluso en docentes que inicialmente no buscaban en esta actividad formación para sí mismos. Esto puede tener que ver con las expectativas sobre las características y calidad de la propuesta, pero también con una perspectiva de las prácticas docentes como ámbitos de aplicación o de transmisión de contenidos del docente hacia los estudiantes. Más allá del posicionamiento previo o de las expectativas, una docente (justamente la tallerista que cuenta con formación específica) sostiene:

A pesar de que no haya sido la intención directa de que yo aprendiera algo concreto para poder trabajar, aprendí de herramientas digitales para poder trabajar, que yo no tenía ni idea, y capaz que si no fuese por esta instancia, no la encontraba tan fácil o tenía que dar otra vuelta. Y capaz que es como un crecimiento que podés tenerlo para otras cosas. (ET7)

Desde el diseño del programa, se entiende a la formación docente en estrecha relación con la noción de formación experiencial. Por otra parte, se aleja de una noción de formación institucional o del imaginario, perspectiva que presenta mayor coherencia con la didáctica moderna, las tradiciones de enseñanza con lo artístico y con el SPSASV. El siguiente cuadro termina de componer la articulación entre tres nociones fundamentales del horizonte de intelección de esta investigación, dos de ellas estructurantes (enseñanza artística y dispositivo pedagógico) y una emergente (formación). Este busca dar cuenta de anudamientos provisorios que, eventualmente, podrán ser superficies de inscripción, donde las docentes toman lugares provisorios desde los que articulan discursos más o menos estabilizados, más o menos articulados.

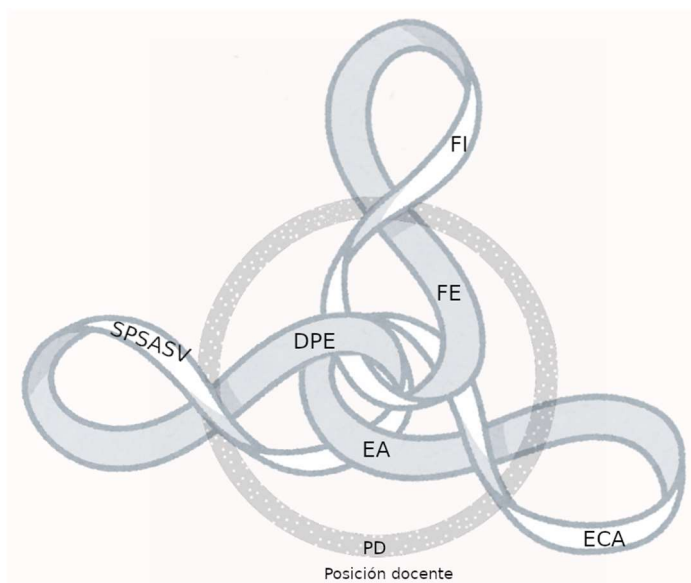
Figura 6. Construcción del encuadre de análisis. Diseño del programa, tradiciones de la enseñanza artística y formación docente.



Entiendo que es posible identificar una mayor afinidad entre el programa y las nociones de enseñanza artística, DPE y formación experiencial. Sin embargo, hemos observado en los fragmentos discursivos tensiones propias de la presencia de sedimentaciones que dan lugar a la emergencia de antagonismos. Desde el horizonte de intelección construido, entiendo que estos antagonismos no tienen por qué resultar obturadores de procesos de interpelación. Muy por el contrario, pueden resultar en momentos de crisis que dan lugar (o no) a la emergencia de nuevos polos de identificación. Por tanto, las concepciones sobre enseñanza artística, formación y dispositivo pedagógico operan como superficies de inscripción que pueden ocasionar afectaciones sobre las posiciones docentes.

La siguiente figura integra las posiciones docentes como el producto de las afectaciones resultantes de las articulaciones entre las categorías de análisis. La imagen no busca un reduccionismo en nociones complejas, sino que pretende dar cuenta de las mutuas interrelaciones.

Figura 7. Construcción del encuadre de análisis. Posiciones docentes ante la formación, el dispositivo pedagógico y la enseñanza artística.



#### 4.3.2. Posicionamientos de docentes ante la enseñanza artística

Como se presenta en la figura anterior, es necesario reconocer una mutua interrelación entre formación, enseñanza artística y dispositivo pedagógico. En todas estas categorías resulta central reconocer las tradiciones a partir de las cuales será posible identificar efectos que están presentes de forma más o menos articulada en los discursos sobre la educación artística. Particularmente, en esta investigación me detengo sobre fragmentos discursivos de docentes para analizar las significaciones que allí circulan. En este apartado pondré el foco sobre las posibles afectaciones de las tradiciones de la enseñanza artística sobre las docentes.

Ante la pregunta por el lugar del arte en la escuela, Foglino alerta sobre los riesgos de su alejamiento de la realidad escolar y de un reduccionismo en la generalización a la hora de esbozar una respuesta. Sin embargo, entiendo que esta da cuenta de sedimentaciones que conviven de forma más o menos problemática y contradictoria en el sistema curricular.

Creo que es muy básico todo lo que tiene que ver con la idea de lo que es lo artístico en la escuela y en esas edades. En definitiva, es casi como (de vuelta voy a hablar de las cosas que yo viví) cuando yo estaba cursando. Sobre las posibilidades que tenía para el futuro. Bueno, si querés ser artista, sos pintor o escultor, y eso es completamente erróneo, ¿no?, y desactualizado. Y así con todo. Si querés ser escritor, tenés que hacer rimas, como Bécquer. Yo un poco lo que siempre me digo es: qué lástima que no empecé antes. Qué lástima que antes yo no me desayuné o nadie me vino a mostrar otro

tipo de cosas, entonces, yo realmente salí del liceo caminando diametralmente opuesto al arte. No tenía ninguna relación. Ahora, por supuesto que uno va y revisa las carpetas de cuando uno estaba en jardinera o no sé qué y dice «ah, mirá, ahí había algo». Pero nadie se dio cuenta en todo el camino, ni yo mismo logré descubrirlo, hasta que tuve la suerte, después del liceo, de que alguien me dijo «mirá, esto es un poema», y entonces la cosa cobró mucho más sentido para mí y dictó todo este futuro que ahora lleva a que estemos conversando. (EA)

Aquí aparece una mención a la reducción del campo artístico en cuanto contenido a ser enseñado (no exclusivo del ámbito escolar), junto con un alejamiento de la dimensión subjetiva del aprendizaje. El relato personal da cuenta de ello y en su biografía provocó un alejamiento temporal que retrasó el acceso a contenidos culturales más amplios que los ofertados por la educación formal. De alguna manera, el sistema didáctico (Chevallard, 1991) operó en el recorte de la oferta pero también en la deslegitimación de un conjunto de saberes artísticos. Este recorte refleja el alcance de las prácticas escolares mucho más allá de los límites del aula (aspecto condensado en la noción antes trabajada de SPSASV) y es afectado también por el lugar del arte en la sociedad.

En todas las entrevistas, las docentes refieren a diferentes manifestaciones de la falta de condiciones adecuadas para el abordaje de lo artístico en la escuela. Aun en los dos casos en los que existe espacio taller (Escuelas de Tiempo Completo), se reconoce la falta de tiempo.

Como ya fue mencionado, el significativo falta de formación condensa diversos sentidos y, por tanto, asistimos, de alguna manera, a un vaciamiento de sentido. Otros aspectos quedan subsumidos o relegados a un segundo lugar, en tanto la falta de formación resulta explicativa o motivo fundante del problema. Sin embargo, otro significativo que emerge con menor frecuencia, pero quizás con igual poder explicativo de la ausencia de un lugar de mayor centralidad del arte en lo escolar tiene que ver con la legitimidad del campo de conocimiento en la sociedad (aspecto vinculado a la noósfera), pero, fundamentalmente, en el sistema de prácticas sin autor (Vercellino, 2018). Si bien ninguna docente hace referencia a la ausencia del arte en las evaluaciones formales, quizás allí están los motivos por los cuales el saber artístico no tiene legitimidad. A partir de la tradición eficientista (Davini, 2015), el giro hacia la preocupación por la medición de aprendizajes y, especialmente, hacia contenidos instrumentales que permitan acompañar los cambios de la sociedad, y en particular del mercado de trabajo, es que el dominio artístico pasa a vincularse mayoritariamente al goce estético. De esta forma, las tradiciones eficientistas se articulan con las tradiciones de enseñanza con lo artístico.



Si bien hay una relativa naturalización de esta situación, en general, las expresiones manifiestan una cierta disconformidad con la situación (no se reconoce una plena identificación). Esta naturalización se observa en la asunción de una situación dada sobre la que el docente no se identifica en posición de actividad. Expresiones como «siempre es como la cenicienta» o «tiendo a darle prioridad a lo otro<sup>81</sup>» dan cuenta del lugar que suele ocupar el arte en lo escolar.

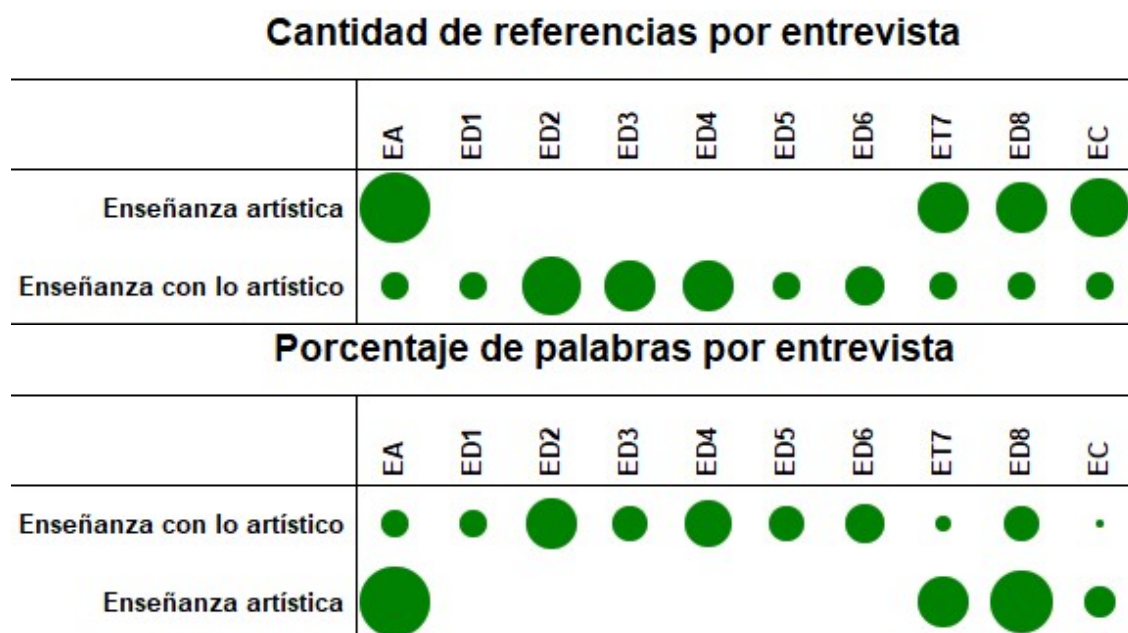
Entre todos los elementos mencionados que operan como obstaculizadores para la enseñanza artística, tampoco aparece el cuestionamiento de la perspectiva sobre la enseñanza artística. Quizás este aspecto epistemológico y pedagógico queda invisibilizado o absorbido por el significativo falta de formación. Este estaría condensando diversos aspectos que tienen que ver con el orden del conocimiento, pero también aspectos de la formación pedagógica que suelen quedar reducidos a cuestiones procedimentales de aplicación en el aula. Identifico aquí una sedimentación en la tradición academicista, por la que el abordaje de la enseñanza como problema epistemológico queda restringido.

En términos cuantitativos, el siguiente cuadro permite observar que todas las entrevistas refieren a aspectos que hacen a la tradición de la enseñanza con lo artístico. De alguna manera, ello podría dar cuenta de la sedimentación de discursos que pertenecen a tradiciones instaladas en el ámbito escolar. Existe un espacio de lo común que tiene que ver con la tradición de la enseñanza con lo artístico. Tanto el artista (desde una perspectiva más crítica y apelando a la propia biografía) como la organización del programa y las propias docentes, ponen en juego aspectos (nociones, prácticas, saberes) de las tradiciones de la enseñanza con lo artístico, muchas veces para discutirlos y otras para afirmar una existencia e incluso pertinencia. Sin embargo, es interesante constatar que en aquellas entrevistas en las que también se refieren a aspectos vinculados a la tradición de la enseñanza artística, estas referencias implican un mayor porcentaje del texto, o sea, ocupan una porción mayor del discurso. Esto es así tanto para las entrevistas a coordinadores como al artista, pero también a las docentes, y tiene que ver con las referencias directas al programa. Lo que observo aquí es que las miradas críticas de las docentes no están en el dominio de la relación con el saber, sino en otras categorías, como pueden ser la formación o aspectos que tienen que ver con la propia implementación del programa.

---

<sup>81</sup> A las disciplinas instrumentales.

Tabla 3. Recurrencia a las tradiciones de la enseñanza artística en las entrevistas.



Se observa un relativo distanciamiento entre los saberes ofertados en AeA y los saberes disponibles entre los docentes (al menos en cuanto a la tradición de enseñanza artística). Sin embargo, ello no evidencia una imposibilidad de articulación, sino, muy por el contrario, se presenta como motivación para la participación. Esto sería indicio de una apertura o disposición para lo nuevo (o, por lo pronto, lo diferente o extranjero), que, en algunos casos, se manifiesta desde un lugar de articulación e identificación y, en otros, se presenta como crisis en la que hay menos espacio para la identificación. «El orden relativamente estable en el que se inscriben las identidades sociales es desarticulado por un momento de crisis en el que se configuran polos antagónicos por procesos de interpelación» (Bordoli, 2019). La recurrencia de referencias a la enseñanza con lo artístico daría cuenta de una articulación con discursos sedimentados, ya sea como plena estabilidad o bien que muestran quiebres o la crisis antes referida. En todos los casos, reconocemos al docente desde sus posibilidades de agenciamiento a la identificación con una posición de actividad (Southwell, 2007).

El Cuadro 6 en los anexos presenta segmentos discursivos que refieren a la enseñanza con lo artístico. A partir de este, se pueden establecer posibles articulaciones hacia la enseñanza artística para analizar de qué manera se interrelaciona con el enfoque planteado desde el programa. Más allá de que no aparezca en el discurso un posicionamiento de reconocimiento de las tradiciones de la enseñanza con lo artístico, ello no obtura la posibilidad de interpelación por parte del enfoque del programa. Se identifica un caso (E2) en el que el posicionamiento

docente implica una distancia tal en la que no se observa en los fragmentos discursivos evidencias del primer movimiento de interpelación. Los motivos esgrimidos refieren más a aspectos del sistema de prácticas sin autor: vinculación de la noción de escultura en el imaginario con lo que efectivamente se trabajó, ausencia de una adecuada tematización (distanciamiento del saber sabio del saber a ser enseñado) y atomización (organización de actividades escolares). Sin embargo, surge también un reconocimiento de un lenguaje extranjero («tan vanguardista para ellos y para nosotros»), cuya distancia no permite más que instalarse en una posición fija de oposición que no habilita productividad. Ante la pregunta por el trabajo con arte en la escuela por fuera de AeA, no se identifican en el discurso antecedentes más que el taller de arte (por ser Escuela de Tiempo Completo). Por tanto, distingo un posicionamiento previo y una oferta de AeA que no logran articulación tendiente a la productividad. Por ello, llamo a este *posicionamiento de desarticulación*.

Para el resto de los casos, se observan posicionamientos docentes que logran una articulación productiva con la experiencia. Todas ellas muestran diferentes manifestaciones asociadas al reconocimiento de la otredad, los lenguajes otros, de un mundo diverso y complejo, a lo motivacional hacia los estudiantes y a lo inspiracional hacia las docentes y el acompañamiento. En cinco casos identifiqué una apertura y un reconocimiento de una relativa disrupción o quiebre entre la experiencia de AeA y las experiencias de trabajo con el arte por fuera del programa. Esta noción de disrupción integra a docentes que «descubren» en la experiencia enfoques, modalidades de trabajo o contenidos que les eran desconocidos y docentes que llegan a AeA buscando mayor motivación de los estudiantes o «ideas» para la propia tarea. Por tanto, llamo a este *posicionamiento de apertura disruptiva*, para dar cuenta de aquellas docentes que buscan explícitamente en la actividad un relativo corrimiento del sistema didáctico. Finalmente, identifiqué *posicionamientos de apertura con continuidad* para reconocer a dos docentes que evidencian una continuidad entre el enfoque de trabajo de AeA y la propia tarea. En ambos casos, sus discursos integran la perspectiva de la enseñanza artística; una de ellas es tallerista y la otra es docente de aula, y retoma su participación anterior en AeA<sup>82</sup>.

Propongo avanzar sobre las afectaciones a los posicionamientos de las docentes desde el dispositivo pedagógico que, de alguna manera, se relaciona e integra a las tradiciones de la enseñanza artística.

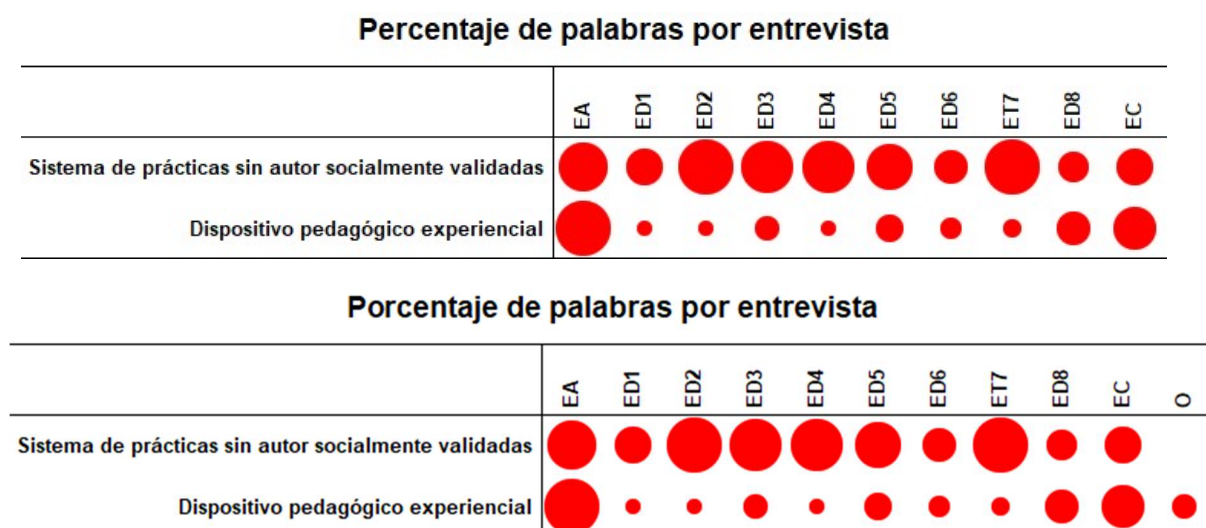
---

<sup>82</sup> En los anexos puede observarse el Cuadro 6 que reúne los fragmentos discursivos correspondientes a los posicionamientos de las docentes entrevistadas en relación con la enseñanza artística.

### 4.3.3. Posicionamientos docentes ante el dispositivo pedagógico

En la construcción del marco teórico he asociado al DPE como categoría antagónica al SPSASV. Es posible identificar tres aspectos constitutivos de las prácticas escolares que caracterizan al SPSASV: la configuración de disciplinas escolares (para este caso, el área del conocimiento artístico en el programa), la tematización (aquellas operaciones que construyen y dan legitimidad al saber escolar separado de los ámbitos de creación de conocimiento) y la atomización (vinculada a la organización de actividades de enseñanza y evaluación típicamente escolares). He identificado fragmentos discursivos que pueden asociarse a estas categorías en todas las entrevistas, tanto de docentes como del artista y del equipo a cargo de AeA. Observo en la cuantificación de referencias un sobredimensionamiento en las que aluden a aspectos vinculados al SPSASV en todos los entrevistados. En los siguientes gráficos, se observa esta recurrencia. En la gráfica superior, el tamaño de los círculos refiere a la relación de referencias con aspectos vinculados a esta categoría teórica, dando cuenta de que ocupa gran parte del texto de las entrevistas. Por tanto, el discurso presenta una predominancia temática en esta categoría y, si bien todos los entrevistados refieren a aspectos vinculados con el DPE, su presencia en las entrevistas es menos recurrente. El segundo gráfico presenta la cantidad de citas (independientemente de su extensión).

Tabla 4. Recurrencia al dispositivo pedagógico en las entrevistas.



A partir de esta observación exclusivamente cuantitativa, y luego de un recorrido analítico, entiendo que se da la conformación de un campo discursivo que se asume común (el SPSASV) y, de alguna manera, convive con las tradiciones de la enseñanza artística y con aspectos del DPE exento de grandes antagonismos. Esta recurrencia puede tener relación también con la construcción de la propia categoría en la que se observa el peso relativo de las prácticas escolares, ya no solamente en los discursos de las docentes, sino en el artista y en el propio programa, que se apoya en estas mismas prácticas y dialoga con ellas sin reducirse a las mismas. Un ejemplo es la secuenciación de actividades de AeA que tiene una lógica de organización de los contenidos a trabajar, comenzando por una indagación sobre el tema y el autor, siguiendo por una exploración guiada, una actividad especial para preparar el intercambio y un cierre de revisión. «La metodología me parece fundamental, porque es un determinado acercamiento.» (ECE). Esta organización es valorada por las docentes, quizás por la familiaridad con este tipo de materiales y por el diálogo que establece con la propia práctica.

A mí me gusta, yo lo veo bien. Para mí está bien. Que ellos ya puedan ir haciendo previamente. Y está mejor, desde la primera vez que participé, me parece que está más completo ahora, esto de los desafíos, lo de los videos. No es ya solamente un foro donde me presento, sino que hay otros elementos. Yo creo que está bien diseñada la propuesta. (ED4)

En esta misma dirección, se valora la incorporación de rúbricas, elemento que establece continuidad con la tarea que venía desarrollando una maestra en el marco de la Red Global de Aprendizajes<sup>83</sup>. «Ese trabajo previo me parece que es sumamente enriquecedor para los niños. Utilizar las rúbricas, porque nosotros también somos una escuela de Aprendizaje Profundo, entonces estamos trabajando con las rúbricas también» (ED8). No se observaron más menciones a las rúbricas en docentes que no pertenecen a escuelas participantes de la Red Global de Aprendizajes, quizás porque no se trata de un tipo de herramienta que sea frecuentemente utilizada fuera de este ámbito y, por tanto, no pertenecería al SPSASV.

Se observan distintas menciones de docentes que desarrollan actividades que dan continuidad a lo trabajado en AeA. Estas evidencian una disposición que les permite asumir diferentes posturas. En todas ellas hay una valoración y reconocimiento del agenciamiento. Una docente expresa que le «da lástima que no todos los maestros aprovechen este tipo de recurso» (ET7), frente a la posibilidad de tomarlos para conectar con otros contenidos. La docente identificaba, en algunos casos, un bajo involucramiento de algunos docentes como

---

<sup>83</sup> Dos de las docentes entrevistadas pertenecían a escuelas de la Red Global de Aprendizajes.

problema. Continúa relatando su propia experiencia en este sentido: «Enganché con los contenidos, que en realidad estaban pensados para más adelante, pero me pareció muy importante este enganche para ya traer el tema, y seguimos trabajando escultura después con los gurises» (ED7). Es interesante destacar la jerarquización de la experiencia por sobre la temporalidad y secuenciación de contenidos. Para la docente, no resulta problemática la modificación del orden lógico en su planificación, sino que se privilegia la posibilidad de formar parte de la propuesta. En ninguna entrevista se observaron indicios de rechazo o anulación ante la temporalidad. Por tanto, esta sería una categoría no central o «negociable» para el docente en su planificación.

Varias docentes refieren a la existencia de proyectos institucionales de arte. Una de ellas menciona que «el arte en la escuela tiene un proyecto» (ED1) y se observa en la frase un relativo distanciamiento; la docente no necesariamente se ubica como sujeto activo de la enunciación. De todas formas, no siempre se trata de actividades que logran concretarse efectivamente. «En la escuela hay un proyecto de arte que todavía no lo he implementado yo en el aula. Es que participamos de tantos programas y actividades [...] tenemos poco tiempo» (ED5). La planificación requiere una previsión que implica una negociación entre las diferentes dimensiones curriculares. De alguna manera, la participación en esta actividad conlleva la posibilidad de concretar o dar viabilidad a una planificación ya estructurada pero no concretada. Esta es una articulación que involucra necesariamente al docente y en la que se ponen en juego prácticas de recepción. Como ya observamos, la temporalización y la presencia del contenido en el programa son aspectos negociables y que no ofrecen grandes conflictos.

Por parte del artista, hay también una preocupación por una adecuación del contenido al contexto escolar y a la edad de los estudiantes, y es allí donde es posible identificar los alcances de las prácticas escolares en tanto SPSASV, que trascienden los contextos escolares y de la posición docente.

En definitiva, me centré en otras cosas que no tenían tanta carga como de denuncia política o de cuestiones que yo considero capaz que más complejas para ese ámbito, que no estaba muy preparado a ver qué podía contarles, y en esta cuestión más de colonialidad, pensé que podía ser de esas cosas que yo venía escribiendo, un poco como esas cuestiones que uno agarra una caja de un juego y dice «bueno, este es de tres a cinco años», no sé. Medio como que me traté de hacer una versión apta para... No sé, capaz que es un error porque yo no tengo formación como para enfrentar esas situaciones. Capaz que tendría que haber ido por algo apto para todo público, o para

mayores de dieciocho. Lo encaré por ese lado. Me centré en herramientas que sirvieran para abrir las posibilidades de lo que es un artista. (EA)

En el caso del artista, la referencia fundamental a las adaptaciones y secuenciaciones está fuertemente vinculada a la propia biografía e incorpora la dimensión subjetiva, que busca trascender al sistema didáctico y sus lógicas. Hay un trabajo del artista que no busca sustituir al docente, sino dialogar con los principios del sistema didáctico. Estos supuestos están contruidos en torno a la propia biografía escolar y de vinculación con el campo artístico.

Cuando empecé a volcarme a esta disciplina, encontré mucha sorpresa en cuanto a que la poesía era una cosa muy distinta a lo que me habían enseñado, el arte era otra cosa distinta a lo que aprendí en la escuela, en el liceo. Y bueno, traté un poco de mostrar otra cosa, mostrar cosas que logran esa impresión que a mí me generó tanto cambio, que es el decir: «pa, mirá, esto se puede considerar arte», o «esto es un poema». Viste, esas cosas que a mí me sorprendieron mucho cuando era chico. (EA)

Hasta ahora he recuperado aquellos aspectos que pueden ser afín al SPSASV; sin embargo, es importante destacar que desde AeA se busca explícitamente el desarrollo de un DPE. La convivencia de sedimentaciones de ambas perspectivas (que no son necesariamente antagónicas) tiene por resultante la constatación de la complejidad del objeto de estudio y la existencia de una relativa apertura del discurso. En muchos casos, se observan articulaciones entre ambas perspectivas, tanto en la discursividad de un sujeto (contradicciones internas) como en la confrontación entre las perspectivas de las diferentes partes. Algunas de las categorías que aparecen, en los fragmentos discursivos del equipo que coordina el programa, del artista o de las docentes, dan lugar a la emergencia de lenguajes propios, a una apertura al otro (y, particularmente, al otro extraño) y a aspectos que pueden vincularse con la experiencia de sí. Es posible distinguir polos de identificación, así como polos de antagonismo y confrontación.

El siguiente cuadro presenta fragmentos discursivos a partir de los cuales intento caracterizar posicionamientos de las docentes en función de dos denominaciones generales: extranjeros (en los que predomina la confrontación, el rechazo o la anulación de la experiencia) e integrados (en los que predomina la articulación, que no siempre implica acuerdo). En relación con esta categoría, no se observan tan claramente antagonismos que no permitan articulaciones que supongan interpelación a las posiciones docentes. De alguna manera, podría suponer una perspectiva de lo escolar, que cuenta con tradiciones, técnicas y tecnologías que permiten tramitar tensiones y conflictos. Es posible también que aquellos aspectos más conflictivos en relación con el dominio del saber sean excluidos a la noósfera y, por tanto,

permitan colocar al docente en un lugar ajeno a una posición de actividad. De alguna manera, puede observarse un predominio del imaginario en los discursos en torno al dispositivo pedagógico y al SPSASV<sup>84</sup>.

La noción de extranjería refiere a la instalación de un conflicto dado por la distancia en relación con el saber, con los lenguajes ofrecidos y, por qué no, con la extranjería de lo propio (y su negación). Sin embargo, este conflicto configura una distancia y diferencia que, en todos los casos, permite articulaciones con los lugares que ocupan los docentes. Por tanto, este posicionamiento de extranjería tiene un componente disruptivo, pero también un componente de interpelación en tanto práctica de recepción que habilita una dimensión performativa. Distintas son las formas a través de las cuales las docentes tramitan esta disrupción.

Por otro lado, los posicionamientos integrados refieren a aquellos casos en los que los discursos se inscriben e identifican con las prácticas afines al DPE. Ello no se relaciona invariablemente con la formación que la docente tenga, sino con el reconocimiento de experiencias afines a la perspectiva. Por tanto, se trata de una disposición o apertura a prácticas de recepción que no necesariamente suponen rupturas, pero que tampoco se identifican con discursos y tradiciones estabilizadas, dado que reconocen la problemática de la inscripción en un sistema didáctico más amplio, no siempre coherente con esta perspectiva.

En todos aquellos casos en los que es posible establecer una continuidad entre prácticas escolares y el dispositivo pedagógico que ofrece AeA, se observa un reconocimiento y valoración por parte de las docentes (aunque a veces plantean mejoras necesarias al diseño del programa). Sin embargo, hay algunos aspectos en los que se observan situaciones críticas en las que las docentes explicitan la complejidad que supone el abordaje de lo artístico en el aula. Una de ellas manifiesta la complejidad que implica trabajar con paradigmas diferentes (en relación con la atomización del SPSASV), en este caso, ejemplificado en aspectos didácticos de organización y secuenciación de las actividades. «Lo que pasa es que al ser tan diferente... buscar información sobre escultura, otro día buscar sobre Artigas, otro día hacer preguntas a Fernando, que no lo conocíamos, tuvimos que buscar entrevistas en otro lugar, para así también saber qué preguntarle» (ED2). Ante estas situaciones, se explicitan una serie de estrategias desplegadas que responden a distintas posturas de las docentes, que toman un lugar activo al intervenir sobre la secuencia de actividades y modalidad de trabajo propuesta por el programa:

---

<sup>84</sup> En los anexos puede observarse el Cuadro 7, que presenta fragmentos discursivos en relación con los posicionamientos docentes ante el dispositivo pedagógico.



organización del tiempo, trabajo en duplas o con referentes de la comunidad educativa o del campo artístico, progresivo involucramiento de las familias, participación en actividades como AeA, entre otras.

Pero más allá de eso, yo trato de que los viernes nos tomemos media jornada para trabajar arte. Que trascienda también un poco lo del programa, porque considero que está descuidado, que no lo abordamos como deberíamos por falta de formación, como ya te digo, por darles prioridad a otras áreas, pero cuando planifico, capaz que hago esa flexibilidad, como te decía, del programa. (EM8)

En cuanto a la flexibilidad en relación con el texto curricular, se explicita en las distintas entrevistas. Para asumirla, se requiere de un docente que tome una posición de actividad. En algunas entrevistas, aparece asociado o justificado en estatuto del campo de conocimiento artístico frente al que se observa un «descuido» en cuanto a las condiciones de trabajo y una deslegitimación del campo en el orden social. En algunos casos, esta flexibilidad se manifiesta en relación con la temporalidad, como ya se ha mencionado, pero en otros se relaciona con la existencia del contenido en el programa del grado. Una de las docentes entiende que no es posible establecer una articulación entre la actividad propuesta desde AeA y el texto curricular por la falta de referencia al contenido específico (escultura). «Si yo tuviera que cruzarlo con algo del programa, tampoco. Lo podría poner como algo, como alguien que también hace escultura, pero no como un contenido, porque no lo tengo» (ED2.1). En este posicionamiento particular se observa una mayor distancia de articulación con los postulados y la propuesta de AeA. Aun así, valora que resulta pertinente la realización de la actividad. La docente demanda una mayor estructuración de los contenidos en relación con las actividades: «Algo más parecido a lo que es Pensamiento Computacional. Está el docente remoto que da cada clase. Algo que sea más clases con el artista» (EM2.2). Esta última clase da cuenta de la apelación a un formato más asociado al SPSASV y al artista ocupando el rol docente. De hecho, la intervención finaliza con la siguiente frase: «Que haya más un ida y vuelta con los niños y que uno esté ahí como moderador, por ejemplo» (EM2.2).

La distancia entre los contenidos del programa y los del texto curricular no implica un conflicto para las docentes, sino que se identifica un punto de encuentro a partir del cual se requiere un posicionamiento del docente como profesional (apelando a que este sabe qué contenidos enseñar y cómo hacerlo). Desde la coordinación del programa, se entiende que:

Hay muchas formas de hacer vínculo de una disciplina artística en particular con determinadas cosas específicas del programa. Y si no es así, si hay algún caso en que

el docente no pueda hacer el vínculo, me parece igualmente una instancia superrrica, porque es cultura general. (ECE)

Otras manifestaciones de esta posición de actividad por parte del docente se presentan en configuraciones particulares del dispositivo pedagógico y tienen que ver con las figuras del aprendizaje. La dimensión relacional del saber, tantas veces invisible, se manifiesta a la hora del diseño de actividades y de la participación e interacción en el programa, pero también al momento de establecer vínculos con pares que den mayor confianza o creatividad a la tarea. El programa trabaja explícitamente sobre esta dimensión<sup>85</sup> y resulta, en este caso, un punto de articulación con los discursos docentes. Una de ellas valora, particularmente, «estar con el artista, verlo, que les conteste sus preguntas, también que sea una conferencia multipunto, que estén conectadas escuelas de otros lugares, el intercambio que se va dando» (ED3). Otra docente plantea que «está bueno ver a personas diferentes y que conozcan» (ED2). «Después, la forma como él interactúa con ellos está buenísima» (ED4). Este aspecto se manifiesta también durante la videoconferencia, con distintas expresiones de alegría, sorpresa, atención ante las respuestas e interacciones (ver registro de observación).

La dimensión relacional del saber resulta relevante también para dar cuenta de la naturaleza del campo del conocimiento artístico.

Lo que siempre resalto más que nada es la posibilidad de acercarlos a un artista de carne y hueso, porque ellos piensan que el artista o el científico es algo inalcanzable, inabordable, que trabajan encerrados. Más allá de que el otro día Fernando decía que a él le cuesta estar con la gente. Entonces, ellos se sorprenden de que, por más que sea un artista, él decía que trabaja desde las ocho hasta las seis de la tarde. Porque a ellos les parecía que si sos artista sos rebohemio, entonces ven que es una persona real, que tiene que trabajar para lograr sus objetivos, y que son habilidades para la vida que les estás dando y que trascienden el momento del encuentro, es algo que uno deja en el niño. (EM8)

Por otro lado, y en relación con la formación (aspecto ya tematizado), se valora de este dispositivo la posibilidad de vinculación con referentes formados en la materia. De alguna manera, da cuenta de la necesidad de restituir, o al menos reforzar, la autoridad pedagógica en el campo del conocimiento artístico.

---

<sup>85</sup> Sebastián manifiesta que, durante la videoconferencia: «Mi función es mantener un espacio de conversación cálido, abierto, que haya confianza para entender que se puede preguntar lo que se quiere preguntar, y se puede decir lo que se quiere decir, y que ese espacio es un espacio de encuentro, de diálogo» (ECS). En cuanto a las actividades en CREA, «el espacio está hecho para que los chiquilines intervengan y también para que intercambien con las otras escuelas que están participando» (ECE).

Generalmente, aquellas maestras que no se sienten tan afín como para abordar la temática invitan a docentes especialistas o a la tallerista de arte, o a la de danza. Se apoyan en otros docentes y eso está buenísimo también. Y muchas veces participa más de un grupo de la misma escuela, y eso hace también que el proceso sea más rico para las docentes y para los estudiantes. (ECE)

De alguna manera, el trabajo con un artista vendría a dar respuesta a dos problemas: la distancia del contexto de creación artística<sup>86</sup> y la incorporación de una «voz autorizada».

Porque ver a otra persona que se dedicó a la parte artística, que les va bien, y ellos se sienten identificados con eso, me parece que es importante acercar lo que es ese arte, más a este tipo de niños que no tiene acceso a esas cosas, porque vienen de lugares carenciados, y no conocen mucho de arte. Entonces es una manera de acercarlos. (EM6)

Sin embargo, el propio artista se reconoce en un lugar incómodo, extraño, por su inexperiencia en la docencia. Mientras que los docentes reconocen en el artista a una figura de autoridad en la materia (remitiendo a la tradición academicista), el artista reconoce en los docentes a figuras de autoridad pedagógica. Se presenta aquí una situación de mutuo extrañamiento e interpelación que habilita a una configuración de un dispositivo pedagógico con múltiples figuras en posición de enseñante. Foglino pone en evidencia la enorme carga simbólica que implica suponer que un único docente debería estar actualizado en todos los temas. En ese sentido, valora el aporte de AeA: «El hecho de quitarle al docente la carga de tener que saber de todo, tener que ser la persona más actualizada con todo, porque ya de por sí tiene una responsabilidad enorme, que es la de la organización y que todo salga bien» (EA).

Mientras que la noción de falta saber asociada a la falta de formación se presenta como un obturador para el abordaje de la enseñanza artística en la dimensión epistémica, en relación con la noción del dispositivo pedagógico se presenta como punto de articulación en el que las docentes reconocen mayores aportes por parte del programa para aportar nuevas ideas<sup>87</sup>, oficiar como disparador y enriquecer al proyecto de centro. La falta saber permite ocupar una posición de mayor apertura en el terreno de las operaciones didácticas. Una docente refiere al plano de las actividades: «A mí me sirvió para darme ideas y que se me ocurran otras cosas» (EM6). Otra docente destaca la dimensión relacional y la necesidad de «apoyo». Otra sostiene:

---

<sup>86</sup> AeA «permite que no sea solamente lo que el docente que esté a cargo del grupo sino que se vayan filtrando distintas cosas que [...] son invitados, pongámosle de cualquier disciplina, no solo del arte y que irrumpen dentro del programa y que tiene el privilegio de ser personas que están activas en la materia y en la cuestión más actualizada» (EA).

<sup>87</sup> «Qué estrategias podemos encontrar para poder llevar, luego de la conferencia con los gurises, algo práctico para el aula» (ET7).

Me sentí cómoda, apoyada, porque en los temas de arte yo no me siento muy capacitada. Igual hay cosas que uno no sabe cómo trabajarlas, o si no uno lo lleva como las clases tradicionales. Entonces esto fue como una herramienta, un recurso, que me ayudó a mí a mejorar en mis prácticas. Incluso hasta voy a tomar estrategias y actividades para proponer al año siguiente. (EM5)

El acercamiento y vinculación con nuevos textos culturales es reconocido en general como aporte particular del programa. Es recurrente el reconocimiento del aporte tanto en relación con los contextos de creación de conocimiento como con acotar las distancias territoriales que configuran también distanciamientos de las situaciones de enseñanza. «Nos enriquece y nos acerca a la gente del interior, al hacer científico o al hacer cultural, que en estos medios contamos con muy poco. Entonces es una actividad única, riquísima para los chiquilines» (ED8).

La constatación del efecto de este tipo de actividades en los estudiantes, manifiesto en su involucramiento con el tema y con las dinámicas, es otro de los aspectos destacados por algunas docentes. Se da cuenta también de una trascendencia del campo del conocimiento artístico.

Todas esas cosas que generaba y que trascendían sumamente lo artístico nos hacían reflexionar. Siempre lográbamos un muy buen nivel de preguntas, me parece que también por el involucramiento y porque le ponemos a la videoconferencia, hay que ver las preguntas que hacen, que surgen de la mayoría, no las hacemos las maestras, surgen de los niños pero también de generar eso del interés que es fundamental. (EM8)

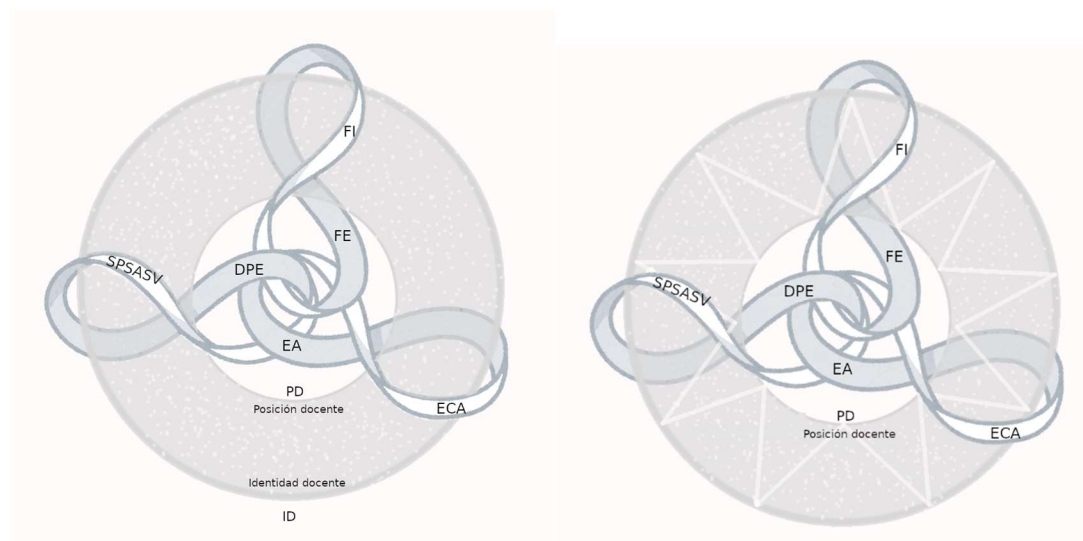
Existe una única mención al rol de supervisión o inspección como referente que valida o legitima las prácticas del aula. El caso mencionado refiere a las dificultades de articulación entre las prácticas docentes y los lineamientos administrativos o de la figura que supone autoridad pedagógica. En este fragmento discursivo la mención a la figura de supervisión se asocia a la desmotivación que genera en el docente y a la identificación del rol en tanto traba para el trabajo con perspectivas relativamente divergentes a las instituidas.

Yo, por ejemplo, venía trabajando con rúbricas y tenía la orientación de la inspectora. El año pasado tuve una inspectora que me criticaba, que me decía que los alumnos no se pueden autoevaluar. Eso me puso en el informe. Este año cambié de inspectora, todavía no me ha visitado. Eso te desmotiva, porque vos estás tratando de adquirir conocimientos, superarte, y, por otro lado, encontrás esas trabas en la gente que te está supervisando. Uno construye más allá de todo eso, porque uno lo hace por el bien del niño y a mí me parece sumamente potente la autoevaluación y la coevaluación en el

proceso de aprendizaje, y más en sexto año, que son capaces. Al principio notás cierta resistencia porque temen hacer algo crítico del compañero, pero después es sumamente potente. Construye un montón. (EM8)

Volvamos a la representación gráfica que expone la articulación entre las categorías estructurantes de este análisis. Al incorporar las nociones asociadas a la posición docente, identifiqué una tensión, conflicto o antagonismo con la identidad docente. Entre estas concepciones (identidad y posición docente), se propone pasar del centramiento en la diferencia, el individuo y la supremacía del tiempo sobre el espacio a la organización de la noción de posición docente en torno a la categoría de agencia histórica, donde son estructurantes las nociones de otredad, productividad y espacialidad. El yo aparece como marca de identidad social y como punto de encuentro o posición de posibilidad. Por ello, retomo la centralidad de la noción de posición docente frente a la noción de identidad, sin dejar de reconocer que se trata de categorías y concepciones que conviven en el discurso. Por tanto, presento dos alternativas de representación gráfica. Ambas integran a las posiciones docentes en tanto posibles superficies de afectación y a la identidad como categoría teórica pero también como puntos de sutura (efímeros, parciales y provisorios). Es necesario atender al riesgo que presenta esta representación gráfica con la posibilidad de asociar a las posiciones de sujeto con puntos de anclaje más asociados a la noción de identidad. Se integran ambas representaciones ya que formaron parte del intercambio en la defensa de tesis, analizando las limitaciones de esta visualización gráfica. Se espera entonces que esta representación permita identificar la dinámica de afectaciones recíprocas, móviles y provisorias, un campo de inscripción más que una ruta posible de definir. En ese sentido es que el gráfico debe observarse más como campo de tensiones que como estructura rígida; a ello alude la textura de la superficie que refiere a estos términos.

Figura 8. Construcción del encuadre de análisis. Identidad y posición docente ante las categorías de análisis del programa.

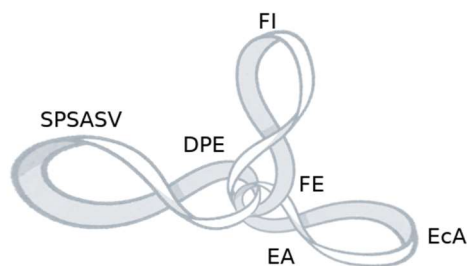


Con esta estructura de análisis, examino posibles articulaciones entre las categorías de análisis en los discursos. A partir de los posicionamientos, posturas o lugares en que pueden ser identificadas las personas, indago en potenciales afectaciones a las posiciones docentes. Como ya he mencionado, estas no pueden ser identificadas con personas, sino que refieren a categorías de análisis y a nodos de identificación temporales y relativamente precarios, que requieren ocupar un lugar y poner a circular un determinado discurso relativo a la posición<sup>88</sup>.

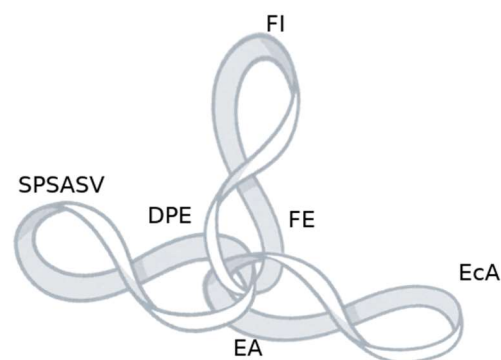
A partir de la categorización de las entrevistas y como principal hallazgo, identifiqué cuatro posicionamientos de las docentes que podrían ser asociados a posiciones docentes: restrictiva, articulada, crisis articulada e interpelada. Los represento en las siguientes figuras como apoyatura para la construcción conceptual. Puede observarse la diferencia en el tamaño del lazo interno y externo de cada cinta, que da cuenta de la mayor o menor afinidad con las categorías trabajadas.

<sup>88</sup> En anexos se observa el Cuadro 8, que reúne la caracterización de cada uno de los entrevistados: clase a cargo, antigüedad como docente y en la escuela, tipo de escuela, así como los posicionamientos observados. Si bien se trata de un estudio de caso y, por tanto, no existe valor muestral de las docentes participantes, es posible observar una heterogeneidad en cuanto al tipo de escuela, y a la antigüedad como docente y en la escuela. Aquellas docentes que mencionan recorridos por diferentes funciones (tanto dentro como fuera de la ANEP) coinciden con posicionamientos abiertos en cuanto a la vinculación con nuevos contenidos y modalidades. Por otro lado, cabe destacar que aquellas docentes con mayor permanencia en las escuelas dan cuenta de proyecciones en el largo plazo que permiten consolidar el lugar que tienen tales a la hora de proyectarse o bien de recuperar experiencias anteriores (tanto propias como de sus grupos de alumnos).

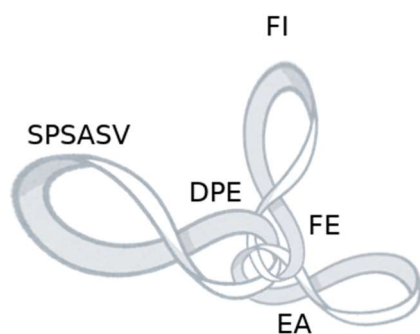
### 1- Posición restrictiva



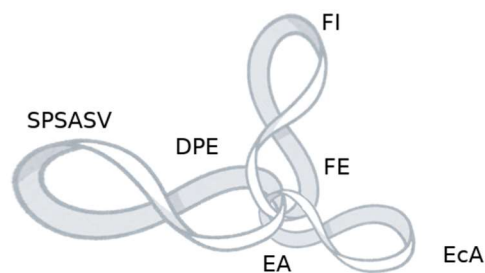
### 2- Posición articulada



### 3- Posición crisis articulada



### 4- Posición interpelada



La **posición restrictiva** se caracteriza por una dificultad de articulación con la formación experiencial y con la perspectiva de la enseñanza artística que propone AeA. No es posible identificar prácticas de recepción que permitan distinguir aprendizajes a partir de la experiencia o bien oportunidades de formación en esta. La práctica es un ámbito de aplicación de métodos y de transmisión de disciplinas, en la que tiene escaso valor la experiencia. Observo aquí la predominancia de las tradiciones normalistas y academicistas. El único espacio a partir del cual es posible articular prácticas de recepción desde el programa con esta posición docente es en relación con el SPSASV.

Una segunda posición docente se caracteriza por identificar una crisis o antagonismo marcado en la diferenciación o extranjería ante el DPE. Como ya he mencionado, esta posición diferencial no suele implicar la imposibilidad de identificación. Denomino a esta **posición de crisis articulada**, porque existe una capacidad de articulación entre posiciones diferenciales en cuanto al dominio del saber artístico y de la formación. Reconociendo posiciones de

antagonismo, tanto por la falta de formación como por la lejanía a los lenguajes y contextos de creación del saber artístico, es posible identificar en AeA un dispositivo que pone en juego estos saberes y supone una mediación en tanto acompañamiento u oportunidad de formación. Encontramos aquí un viraje hacia la tradición democrática que se pone de manifiesto en una apertura a la exploración (guiada o acompañada) para abordar un conjunto de saberes que resultan disruptivos a las tradiciones escolares o a la realidad local.

Estas dos primeras posiciones son afines al SPSASV con distinto grado de diferenciación en cuanto al DPE. En el primer caso, sin posibilidad de articulación y, en el segundo, con una mayor posición de articulación. Identifico dos posiciones en las que se puede reconocer un mayor grado de articulación con la noción de DPE.

En una tercera **posición docente interpelada** es posible reconocer distintos niveles de articulación con el DPE que propone AeA. Entendiendo a la práctica como fuente de experiencia y desarrollo, permite trascender las tradiciones puramente normalistas y academicistas. En este sentido, reconozco una fuerte impronta de la tradición democratizadora. Una primera posición en esta categoría recupera la noción de autodidacta como manifestación del reconocimiento de la autoridad pedagógica del docente en relación con el saber. El término autodidacta no deja de tener una connotación peyorativa, pero, de todas maneras, supone una posición de actividad o agencia, que se relaciona con un docente activo y autónomo en el vínculo con el saber/no saber. Hay aquí un reconocimiento de un no saber que se pone en evidencia en el distanciamiento de la tradición de la enseñanza artística. Está también asociado a la falta de formación, pero surge con fuerza un reconocimiento del docente en su posición de actividad.

Una última **posición articulada** está relacionada también con la experiencia previa con dispositivos pedagógicos experienciales y tiene la particularidad de reconocer afinidad con las tradiciones de la enseñanza artística (independientemente de la formación previa del docente). Para esta posición, se identifican diferentes nociones asociadas a la formación.

En las cuatro posiciones docentes definidas encuentro que la extranjería del DPE no es condicionante de la configuración de una posición de afectación. Una concepción restrictiva de la formación parecería estar asociada a la desarticulación en relación con la conceptualización del saber. La distancia epistemológica no se explicita con fuerza argumentativa, pero resultaría crítica para lograr articulaciones, tanto en el terreno de la formación docente como en relación con el dispositivo pedagógico. Al mismo tiempo, la predominancia de las tradiciones normalistas y academicistas tenderían a posicionar al docente por fuera de la discusión epistemológica. Los contenidos son comprendidos en tanto objetos.



No hay allí posibilidad de articulación con la noción de saber asociada a las tradiciones de la enseñanza artística.

Como se observó en el análisis anterior, en todos los casos (salvo en la última posición), hay una diferencia marcada en la referencia a la tradición de la enseñanza artística. Solamente en una posición, la restrictiva, es posible observar una relativa coherencia que se refleja en el sobredimensionamiento de los aspectos discursivos referidos a la formación institucional, a las tradiciones de la enseñanza con lo artístico y al SPSASV.

Este mapeo de referencias discursivas en relación con las categorías permitió desarrollar un análisis que buscó articulaciones y puntos de tensión o de ruptura en el discurso. Tanto los discursos más consolidados (en el sentido de dar cuenta de relativas afinidades con el que podemos tomar como oficial del programa) como los que muestran disrupciones, o incluso discrepancias, permiten indagar en potenciales afectaciones hacia las posiciones docentes. Con «afectaciones a las posiciones» me refiero a la identificación de efectos que, eventualmente, pueden movilizar la disposición, la percepción e incluso la postura del docente. Sin embargo, no es posible, a partir de la intervención de un programa acotado, determinar una relación causa-efecto hacia la posición docente. En caso de constatarse modificaciones, estas no implican, en general, un cambio de posición, salvo que logren articularse con procesos anteriores y trascendentes al propio programa. Como hemos analizado en el marco teórico, el aprendizaje acontece sin que pueda ser controlado, predicho o previsto de forma ordenada. Daré paso a las conclusiones, provisorias también, de esta investigación, para permitir dar cierre (parcial) al proceso de investigación.

## 5. Conclusiones

Esta investigación implicó una tarea de construcción de un horizonte de intelección inscripto en la Tacdi. Fue necesario un trabajo de articulación conceptual que implicó desplazamientos para dar cuenta del recorte empírico definido. Esta construcción supuso diferentes diálogos e intercambios con referentes, colegas y colectivos<sup>89</sup> que fueron fundamentales. Fueron necesarios sucesivos recortes que permitieron acotar el objeto de estudio y definir una mirada muy particular. Ciertamente, fui resignando puntos de vista, tematizaciones y aspectos relevantes para los que no había tiempo ni lugar en esta investigación. Fue en esta dialéctica que definí las categorías iniciales que dieron lugar a las entrevistas a docentes, al artista y al equipo que lleva adelante el programa. El proceso de análisis permitió volver sobre las categorías teóricas para su profundización, jerarquización y, en algunos casos, redefinición (en anexos se encuentran las sucesivas organizaciones de las categorías analíticas. Allí hay un registro que, de alguna manera, da cuenta de este proceso). La tarea se extendió más tiempo del esperado y del recomendable, y la escritura tuvo más que ver con una permanente reescritura extendida en el tiempo. Entre otros eventos, sucedió una pandemia que trastocó por completo la vida de todas las personas. De una u otra forma, impuso alteraciones radicales (más o menos duraderas, eso está por verse) para el campo de la educación. Estos aspectos no han sido integrados en el análisis, dado que las entrevistas y el caso estudiado son inmediatamente anteriores a la pandemia.

AeA se trata de un programa consolidado (por su permanencia en el tiempo y por la participación de docentes y estudiantes) que involucra a diversas instituciones vinculadas a las artes y la cultura. Dado que no existe documentación que profundice sobre sus fundamentos teóricos, hubo un primer trabajo (asociado al primer objetivo específico) de documentación, tanto desde el punto de vista descriptivo como conceptual. En este sentido, se identifica un explícito posicionamiento del programa afín a las tradiciones de la enseñanza artística y a la dimensión experiencial del dispositivo pedagógico que se despliega.

En la construcción de la dimensión descriptiva y analítica del programa se juega mi propia implicación con el caso estudiado. El trabajo antes mencionado de construcción del horizonte de intelección parte de una inscripción teórica general y una sucesiva jerarquización

---

<sup>89</sup> Tanto desde el momento de cursada de la maestría como a lo largo de la participación en grupos de estudio, se fueron dando intercambios y aportes que complementaron la tarea de la tutora de esta tesis. Todos estos espacios y cada una de las personas que los integran son, de alguna manera, responsables de distintas afectaciones de las que fui protagonista en el proceso de investigación.

a partir de la cual selecciono dos categorías centrales: enseñanza artística y dispositivo pedagógico. Desde esta perspectiva es que me propongo indagar en las potenciales afectaciones a las posiciones docentes. Si bien se trata de un estudio de caso y de una experiencia particular, resulta relevante identificar en los discursos de los participantes las formas en las que se evocan y activan las propias biografías con los aspectos normativos y las contingencias particulares. Todo este conglomerado pasa a formar parte de la experiencia particular en la medida en que los propios sujetos lo pongan en juego<sup>90</sup>.

El caso de estudio involucró a un artista, Fernando Foglino, al equipo que lleva adelante el programa, Sebastián y Elisa, y a doce grupos de educación primaria (docentes y estudiantes). El trabajo de campo implicó la aplicación de entrevistas semiestructuradas al equipo (integrado por una coordinadora y un formador), al artista y a diez maestras (que fueron quienes respondieron favorablemente a la solicitud de entrevista). Por otro lado, se llevó adelante una observación de la videoconferencia y el análisis del programa escolar vigente.

Más allá de los objetivos, las actividades y las motivaciones que cada una de las personas trae a estas experiencias, y en particular a la que he tomado para su análisis en esta investigación, el aprendizaje es del orden del acontecimiento, escapando a voluntades individuales. Esta investigación ha buscado indagar en los efectos y afectaciones sobre los sujetos (desde la perspectiva de las posiciones docentes) a partir de determinadas disposiciones y saberes puestos a circular. Estas afectaciones son del orden del acontecimiento didáctico ya que refieren a la apertura del campo y a una imposibilidad de control. En algunos casos, son los propios sujetos quienes explicitan aspectos que hacen a esta apertura (a partir del descubrimiento, la sorpresa, o el cuestionamiento) y, en otros casos es mi análisis (en tanto investigadora) el que construye un análisis en este sentido a partir de lecturas que ponen en relación a los fragmentos discursivos de los distintos sujetos.

En cuanto a la enseñanza artística, identifiqué dos grandes tradiciones (a partir de la articulación de los planteos de Camnitzer, Morales y Pastorino): la enseñanza artística (propriadamente dicha) y la enseñanza con lo artístico, la primera con mayor afinidad al posicionamiento del programa. Encuentro a dos docentes (una de ellas tallerista de arte) con una mayor afinidad explícita al posicionamiento del programa (enseñanza artística). Todas las entrevistas refieren a nociones vinculadas a las tradiciones de la enseñanza con lo artístico

---

<sup>90</sup> Asumimos una perspectiva amplia en la que se incorporan a la experiencia en el programa a todas aquellas que el docente y el artista vinculen y conecten. En algunos casos, se trata de actividades realizadas como antecedente o para dar continuidad a las actividades propuestas, pero, en otros, surgen evocaciones, recuerdos o experiencias más lejanas en el tiempo y espacio.

(vinculadas al desarrollo del genio y la técnica, a las tradiciones de artesanos), ya sea desde una mayor afinidad con la propuesta como desde una perspectiva más crítica o distante. Esta es la única categoría en la que se observa un claro distanciamiento entre los discursos del artista y los coordinadores con el discurso de la mayoría de las docentes. Sin embargo, esto no parece ser problemático en la mayoría de los casos. Distingo tres polos de identificación en relación con esta categoría: continuidad, disrupción y desarticulación. Para los posicionamientos continuistas y disruptivos, observo una articulación entre el discurso del programa y el de las docentes. En el primer caso, se asocia a un bajo nivel de conflicto que se reconoce en una amplia apertura, el reconocimiento de experiencias previas afines a las tradiciones de la enseñanza artística, sin dejar de observar en diferente medida una interpelación que puede asociarse a un posicionamiento crítico por parte de las docentes y una predominancia de la tradición democratizadora. Desde este lugar, la participación en el programa se asocia a la búsqueda de una mayor vinculación con los contextos de creación artística, con la dimensión relacional del saber y con los límites del sistema didáctico (además de la referencia a la búsqueda de superación de la falta de formación). El posicionamiento disruptivo se asocia también a prácticas de recepción que identifican limitaciones en las propias prácticas de enseñanza artística. Se observa una amplia disposición por parte de las docentes a la exploración de nuevos enfoques y experiencias. Los relatos dan cuenta de la sorpresa y el descubrimiento de contenidos, lenguajes o modalidades no conocidas o no trabajadas con antelación. Para el tercer caso (desarticulación), se identifica un rechazo o anulación de articulación entre las concepciones que tienen las docentes con la noción de enseñanza artística propuesta desde el programa. Este distanciamiento no se traduce en un rechazo hacia el artista, sino en una perspectiva crítica con la propuesta. Este distanciamiento tampoco se enfoca en la dimensión epistémica del saber (no hay una discusión en este marco), sino que se desplaza fundamentalmente hacia aspectos didácticos. Existe una sobredimensión de aspectos que tienen que ver con la legitimidad del saber, la organización y los tiempos, la falta de formación y la falta de condiciones organizacionales, que puede asociarse a la sedimentación de la tradición normalista.

El análisis avanza indagando en las nociones en relación con el dispositivo pedagógico y el SPSASV, que resulta una categoría relevante, ya que opera en tanto conjunto de supuestos compartidos que no necesitan ser explicitados y conviven con marcos que pueden ser contradictorios, como el de DPE. Los discursos se pueblan de referencias a esta dimensión, con especial énfasis en el conjunto de actividades y modalidades de mediación. Parece ser el terreno donde el diálogo y la discusión fluyen, tanto en el acuerdo como en la diferencia. Este ha sido

el territorio propio de la docencia que persiste a las tradiciones de la práctica docente definidas por Davini (1995, 2015). Las docentes entrevistadas valoran o discuten las actividades, las tematizaciones, abiertamente. Sin embargo, en relación con el campo epistémico y la definición del saber, existe una mayor distancia, que determina posicionamientos más rígidos que se manifiestan problemáticos cuando no hay acuerdo con el posicionamiento del programa. Existen escasas menciones a las concepciones sobre el arte y entiendo que allí es donde se encuentran los aspectos que operan como obturadores de la articulación entre los discursos del programa (del artista y del equipo que lo lleva adelante) y los discursos docentes. La extranjería en cuanto a los lenguajes autorizados no se presenta en los discursos analizados en tanto campo de disputa de sentidos, sino que algunas docentes se ubican por fuera de esta discusión. Ello supone un aspecto restrictivo, que opera como límite de lo que es posible o está legitimado. Sin embargo, identifiqué también una dimensión performativa, al ofrecerse como superficie común en torno a la cual es posible desplegar prácticas de interpelación. Es en este sentido que distingo dos posicionamientos de las docentes entrevistadas: experimentadas y extranjeras. Las experimentadas son quienes reconocen el desarrollo de prácticas previas afines a dispositivos pedagógicos experienciales. Sin embargo, las extranjeras dan cuenta de aquellos casos en que reconocen las prácticas desplegadas en el programa y asociadas a DPE como relativamente ajenas a los marcos referenciales propios. Este reconocimiento de extranjería no supone una obturación de la interpelación docente. Incluso en aquellos casos de mayor distanciamiento se observa una posición de actividad manifiesta en docentes que desarrollan actividades más asociadas al SPSASV como complemento de la propuesta de AeA. Por tanto, en relación con el dispositivo pedagógico, la participación en el programa se sustenta en el interés por acercarse, apropiarse o buscar apoyo o complemento para un campo en el que no se sienten preparadas para trabajar y en el que el programa da respuesta, al menos parcialmente. Las docentes acompañan y valoran estas propuestas y, en los casos que se observan posturas más críticas, se corresponden con docentes que desarrollan actividades suplementarias para compensar lo que observan como debilidad en el programa. Por tanto, este es un campo que logra el agenciamiento docente en todos los casos.

Más allá de las categorías teóricas definidas en primera instancia, ha surgido el significativo falta de formación en torno al que decidí desarrollar una reflexión particular. Esta es una categoría crítica, ya que es recurrente en las diversas entrevistas y se presenta como motivo para el escaso abordaje del área del conocimiento artístico. (Aquí vuelve a jugarse la implicación, porque el programa se inscribe en el Departamento de Formación de Ceibal. Probablemente esta categoría surge de mi interés particular como investigadora). Entiendo que

allí se configura un significativo vacío (Laclau, 1996) con un doble efecto. Por un lado, permite condensar e invisibilizar un conjunto de aspectos que hacen al SPSASV y que, de alguna manera, configuran las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje: distanciamiento del contexto de creación del conocimiento, régimen de jerarquía del conocimiento escolar y en la sociedad, falta de legitimidad docente, falta de condiciones organizacionales y de trabajo docente para el desarrollo de una tarea profesional, entender a la práctica como ámbito de experimentación, reflexión, sistematización e investigación. Por otro lado, oculta o encubre algunas tensiones que tienen que ver con lo imposible del saber pedagógico (saber disciplinar, didáctico, de las ciencias de la educación, de la investigación y del hacer). Detrás del significativo falta de formación puede leerse la ruptura del imaginario «enseño lo que sé, porque lo sé hacer, porque sé cómo se enseña y porque sé cómo se aprende». Probablemente, esto pueda ser explicitado con algo más de «soltura» en el campo del saber artístico (dado que los regímenes de validación pueden ser más frágiles y provisorios). Parecería legítimo preguntarse qué es arte y asumir la imposibilidad de una respuesta que cierre la pregunta<sup>91</sup>. Sin embargo, la pregunta sobre qué es ciencia probablemente encuentre en el ámbito escolar un conjunto de respuestas que reflejan determinados acuerdos sociales e invisibilizan la apertura y fragilidad de los campos del conocimiento. Este no es un problema propio del campo disciplinar, sino del campo de la enseñanza, que ha sido tematizado por distintos autores y que, en esta investigación, recupero a partir de la lectura que Vercellino hace de las tradiciones francesas de Chevallard, Beillerot y Charlot.

En torno a esta conceptualización (formación) y en relación con las afectaciones que se manifiestan en los discursos docentes, identifico cuatro posicionamientos: autodidacta, explorador, formalista y restrictivo. Los posicionamientos que denomino de autodidacta y explorador se vinculan fuertemente con la noción de formación experiencial y la tradición democratizadora, y toman distancia de las tradiciones normalistas y academicistas. Los posicionamientos formalistas refieren fundamentalmente a la noción de formación

---

<sup>91</sup> En su investigación, Aniano Lerena (2020) indaga desde la perspectiva de capital cultural la incidencia en las prácticas docentes de los consumos culturales de los docentes. La investigación encuentra un componente de reproducción entre el origen y el acceso a circuitos culturales diversos de los docentes y sus prácticas. “Al considerar que estas experiencias previas inciden a la hora de construir estrategias de enseñanza y que las mismas son parte esencial del proceso de enseñanza, estas deben ser observadas por los docentes para su profundización en el proceso. La carrera no debería dar como un hecho que las estudiantes han participado previamente de experiencias artísticas en su trayecto personal, social o comunitario.” (p.75) Vale preguntarse si este sesgo se mantiene hacia otros campos del conocimiento así como qué características deberían tomar los dispositivos de formación que asuman este problema.

institucionalizada que da cuenta de una mayor sedimentación de las tradiciones normalistas y academicistas pero excluyente de la tradición democratizadora. El posicionamiento restrictivo refiere a aquellas situaciones en las que no se observan articulaciones en las textualidades de los discursos de ningún aspecto que permita dar cuenta del reconocimiento de la formación en la experiencia. Se identifica con mayor claridad con las tradiciones normalistas y academicistas. La formación del docente se da por fuera de la práctica, en la que se observa un énfasis en las metodologías por encima de una ocupación sobre los saberes (que son definidos en otro ámbito). En todos los casos, los fragmentos discursivos vinculan la experiencia en AeA con trayectorias previas (para el caso de la formación con exploraciones, estudios, trabajo con pares, entre otros). Si bien no siempre refieren al programa, son las propias docentes las que integran estos antecedentes al discurso y, por tanto, pasan a sumarse al conjunto de elementos que se inscriben en el discurso de la enseñanza artística en AeA. Ante el significativo falta de formación, se analizan estos posicionamientos en tanto polos de identificación que producen diversas afectaciones. Por parte de la coordinación del programa, se manifiesta una búsqueda (todavía incipiente) para el desarrollo del componente de formación de los docentes (como efecto de la relación de un sujeto en posición de docente y otro en posición de estudiante). Parece ser necesario un mayor nivel de explicitación de las concepciones sobre el saber artístico, las prácticas y el lugar que en ellas tiene la experimentación, la investigación y la formación como efecto del trabajo docente.

Otros hallazgos particulares tienen que ver con la flexibilidad curricular, la integración de contenidos y competencias de distinto orden, y la evaluación. En cuanto al primero, la dimensión performativa del texto curricular no resulta obturadora en ningún caso, sino que permite articulaciones entre una situación conflictiva (escaso abordaje de la enseñanza artística, falta de ideas, contenidos que trascienden al texto curricular previsto para el grado, entre otros) con el abordaje de la enseñanza artística que propone este programa. Se observa en todas las docentes entrevistadas una baja preocupación por acotar los contenidos al programa escolar. La limitación de la flexibilidad curricular aparece en una mención al rol de supervisión o inspección. Tanto el lugar del texto curricular como el malestar con la dimensión coercitiva de la supervisión, puede entenderse asociado al agenciamiento por el que las docentes asumen la delegación de responsabilidades que el programa explicita en tanto flexibilidad curricular y la libertad de cátedra como aspecto estructurante de la profesión. La participación en el programa es, en todos los casos, una definición que toman las docentes para ampliar el universo de contenidos a ofertar y las modalidades de trabajo, o para conectar el «mundo escolar» con el «mundo de creación artística».

Por otra parte, el programa trabaja sobre un conjunto de contenidos, competencias y habilidades, que trasciende el dominio del conocimiento artístico y refiere a la competencia comunicativa y al desarrollo de habilidades digitales, e incorpora herramientas de autovaloración como las rúbricas. Estas son de uso sugerido y no tienen fines evaluatorios. El trabajo sobre muchas de estas competencias y habilidades no es explicitado desde un ejercicio de metacognición o reflexión por la mayoría de las docentes. Solo en aquellos casos en los que las docentes participan en otras actividades de Ceibal (Red Global de Aprendizajes, Ceibal en Inglés, Pensamiento Computacional) explicitan o valoran particularmente la incorporación de rúbricas o el uso de plataformas de gestión de contenidos o videoconferencia.

No surgió en ninguna de las entrevistas mención a la evaluación del conocimiento artístico. Sí existen menciones a cambios en los estudiantes al lograr una mayor participación en las actividades curriculares a partir de este tipo de intervenciones. Este debería ser un aspecto a tematizar y profundizar desde el programa y en futuras investigaciones.

Si bien este debería ser el cierre de la investigación, propongo enunciar los hallazgos a modo de hipótesis que permitan continuar reflexionando. Es posible identificar cuatro posiciones docentes en función de las que podrían analizarse potenciales afectaciones a partir de la participación en el programa<sup>92</sup>. Caracterizar estas cuatro posiciones resulta relevante a la hora de definir con mayor claridad la organización del programa, las formas de explicitación de sus principios y de organización de sus actividades. Estas posiciones se asocian a tradiciones de formación docente y a una variación en las prácticas de recepción por parte de las docentes y nunca buscan un cierre (que podría estar más asociado con un paradigma de identidad) sino que debe ser pensado en relación a una apertura. Con ello me refiero a que la interpelación requiere de una posición activa por parte del docente, la instalación (y reconocimiento) de una crisis, la afectación y una posterior movilización.

Estas cuatro posiciones son:

- Posición restrictiva: Asociada a las tradiciones normalistas y academicistas. La práctica está restringida a la aplicación, la enseñanza artística asociada a las tradiciones de desarrollo del genio y las prácticas escolares vinculadas al SPSASV.

- Posición de crisis articulada: Asociada a la tradición normalista con integración de tradiciones democráticas que permiten identificar a la práctica como ámbito de indagación, creación de conocimiento y formación experiencial. Puede estar más vinculada a tradiciones

---

<sup>92</sup> Resulta clave destacar que una intervención de corto alcance no debería ser suficiente para afectar o alterar una posición. Sin embargo, esta afectación es también del orden del acontecimiento, y no puede ser controlada, planificada y, de alguna manera, tampoco evaluada.



de la enseñanza con el arte y al SPSASV, pero con apertura para explorar otras prácticas y concepciones.

- Posición interpelada: Con un mayor grado de afinidad con la propuesta de AeA, asociado a la tradición democrática de la formación docente. Mantiene un posicionamiento en relación con la enseñanza artística asociada a las tradiciones del desarrollo del genio, aunque con una disposición para indagar en tradiciones que resultan distantes pero relevantes. Se asocia también a una mirada crítica sobre el SPSASV.

- Posición articulada: En mayor afinidad con los principios del programa, identifica la necesidad de articular con diversos espacios y actores. Podría también referir a una posición en la que la propia experiencia articula con la propuesta del programa.

Se han tematizado aquí los aspectos sustanciales que bordean las preguntas de investigación. A sabiendas de lo imposible de tal tarea, no se han buscado respuestas acabadas, sino que se ha indagado en aquellos indicios que podrían dar cuenta de afectaciones sobre las posiciones docentes.

Este cierre parcial me permite volver sobre mis pasos y repreguntarles a las interrogaciones de esta investigación. He trabajado con una noción de arte que, en algunos momentos, podría estar reñida con los sistemas de verdad. Apenas una docente esbozó un cuidadoso comentario en el que se permitía cuestionar el estatuto de arte junto con la automática referencia a «quizás sea demasiado moderno para mí». Allí se cerró un genuino cuestionamiento. ¿Qué de lo común está en disputa cuando hablamos de arte y particularmente del arte visual? Esta es parte de la tarea de la curaduría que se lleva adelante desde AeA. Es una conversación en la que debe participar cada docente, dado que el diseño de políticas requiere de sujetos que tomen parte en los diferentes niveles de inscripción de lo curricular. No alcanza con una voz declarativa, sino que se requiere el gesto convencido y convincente de que allí también se pone en juego la construcción de lo común; se requiere hacer lugar, efectivamente, al carácter productivo de la transmisión. Mucho más que proponerse y declararse como un programa descriptivo de las expresiones culturales del momento, AeA se define como una experiencia *puerta giratoria* de entrada, pero con una rápida salida al mundo circundante, común y particular. No es un espacio para habitar, sino que es una superficie para experimentar. Se espera que, rápidamente, los sujetos necesiten recurrir y apelar a las propias experiencias, a las sensaciones y espacios donde las expresiones artísticas emergen. Lejos de constituirse en un programa total, se presenta como experiencia germinal de otros procesos no imaginados con antelación. De allí la preocupación por el análisis de las potenciales

afectaciones sobre los docentes. No alcanza con ofertar este espacio, sino que se requiere registrar de qué manera estudiantes y docentes lo receptionan, tramitan y alteran. Todo «desacople» o distancia entre la oferta y las expectativas y condiciones de posibilidad pueden dar espacio a la apertura a terrenos desconocidos.

Algunas claves para el análisis de esta experiencia tienen que ver con el reconocimiento de la apertura parcial de lo escolar a saberes que no necesariamente están legitimados (con la complejidad que ello implica), con la participación en el aula de referentes que pertenezcan a los ámbitos de producción de saber, con valorar la centralidad de la dimensión relacional del saber (implicación subjetiva) y con propiciar intersticios que motiven el agenciamiento docente. Trascender la dimensión contemplativa del arte y colocarlo en un lugar de privilegio para conocer e interpelar al mundo y a uno mismo parece ser parte de una invitación que no declara tamaña aspiración pero la sugiere. Esta sugerencia o insinuación puede transformarse en sugestión en la medida en que los sujetos lo habiliten.

Como este es un apartado imposible, dado que como fin de esta tesis he propuesto visitar las preguntas de investigación, dejo aquí algunas interrogaciones que no han sido abordadas aún. ¿Los docentes no tienen autoridad para cuestionar la legitimidad de los saberes escolares? Los discursos parecen dedicarse casi exclusivamente a las disposiciones en el aula. ¿En qué medida las sedimentaciones de las tradiciones normalista y academicista podrían ser disputadas y/o superadas? ¿En qué medida hay espacio para el acontecimiento didáctico en el aula? ¿Cuál es el rol que puede ocupar la enseñanza artística?

## Referencias

- Acaso, M. (2017). *Del design thinking al art thinking: cómo transformar la educación a través de las artes* [Ponencia]. I Congreso de Innovación en Educación (pp. 1-8). Gobierno de Aragón. [https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria\\_Acaso.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria_Acaso.pdf)
- Aisenstein, A. (1993). *Currículum presente, ciencia ausente*. Miño y Dávila Editores.
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP.
- ANEP. (2016). *Relevamiento de iniciativas de políticas y proyectos educativos*. ANEP. [https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Relevamiento\\_de\\_Programas\\_y\\_Proyectos\\_2016.pdf](https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Relevamiento_de_Programas_y_Proyectos_2016.pdf)
- ANEP. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. ANEP.
- Artistas en el aula - Domo. (2016). <http://domo.ceibal.edu.uy/news/artistas-en-el-aula>
- Aniano Lerena, V. (2020) Experiencias formativas en el área de conocimiento artístico en la carrera Maestro en Primera Infancia. Montevideo, FLACSO.
- Bailón, M. y García, J. M. (2015). Discursos emergentes sobre educación y tecnología: ¿cambio de rumbo o más de lo mismo? En S. Lago (Coord.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Teseo.
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 2(18), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bagnasco Viñoly, F. (2015) "Herramientas de mediación artística en procesos educativos". Trabajo final de grado. Montevideo : UR. FP.
- Bañuls, G. (2021) Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la Identidad de Aprendiz de docentes uruguayos de Educación Inicial y Primaria en el marco del Plan Ceibal. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/177238>
- Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Editorial Gustavo Gili.
- Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Editorial Gustavo Gili.
- Barthes, R. (1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI Editores.
- Behares, L. E. (dir.). (2004a). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica. En *Didáctica mínima: Los acontecimientos del saber*. Psicolibros.
- Behares, L. E. (dir.). (2004b). Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de «transmisión». En *Didáctica mínima: Los acontecimientos del saber*. Psicolibros.
- Behares, L. E. (dir.). (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD*, (8). <https://doi.org/10.20396/etd.v8i0.688>
- Behares, L. E. (s.f.). Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza. 158 p. Disponible en <http://intranet.inefop.org.uy/auc.aspx?1078,194>
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista pedagógica*, (15). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120/4199>
- Birgin, A. y Serra, M. S. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. En *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 233-254). Paidós.
- Blezio, C. (2005). Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico. *Revista Conversación*, 19-26.
- Bordoli, E. (2004). Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. En L. E. Behares (Dir.), *Didáctica mínima: Los acontecimientos del saber* (pp. 65-84). Psicolibros.

Bordoli, E. (2005). La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo. En L. E. Behares y S. Colombo (Comp.), *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza* (pp. 17-25). Departamento de Publicaciones de la FHCE.

Bordoli, E. (2006). Políticas educativas y acontecimiento didáctico. Segundo Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas del Núcleo Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Udelar, pp. 59-62.

Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes desde una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli y C. Blezio (Comp.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Departamento de Publicaciones de la FHCE.

Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Departamento de Publicaciones de la FHCE.

Bordoli, E. (2019). Reconfiguración de las posiciones docentes en el marco de los programas socioeducativos en el Uruguay de la década 2005-2015. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 39-59.

Buckingham, D. (2008). ¿Queda descartada la escuela? El futuro de la escuela en la era de los medios digitales (pp. 223-232). En *Más allá de la tecnología*. Manantial.

Buenfil Burgos, R. (1993). *Filosofía, teoría y capo [i.e. campo] de la educación*. Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Buenfil Burgos, R. (1998). Imágenes de una trayectoria. En E. Laclau et al. y R. Buenfil Burgos (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza y Valdés Editores.

Buenfil Burgos, R. y Navarrete, Z. (2011). Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción. En R. Buenfil y Z. Navarrete (Ed.) (1998), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*. Plaza y Valdés Editores.

Camnitzer, L. (2012). El arte como educación sigue siendo un fraude. Entrevista de periodista. *Esfera Pública*. <http://esferapublica.org/nfblog/luis-camnitzer-arte-profesion/>

Camnitzer, L. (2015). Thinking about art thinking. *E-flux Journal*. <http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>

Ceibal. (11 de agosto de 2022). *Ceibal en cifras*. Ceibal. Recuperado el 11 de mayo de 2022 de <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/ceibal-en-cifras>

Ceibal. (s.f.). *Qué es Ceibal*. Ceibal. Recuperado el 11 de mayo de 2002 de <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Caulín, R. (2019) La formación artística de la Educación Inicial en la Administración Nacional de Educación Pública [en línea]. Trabajo final de grado. Montevideo : Udelar. FP.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Decreto N.º 144/007 de 2007 [Presidencia de la República]. Creación del proyecto Ceibal «Proyecto de conectividad educativa de informática básica para el aprendizaje en línea». 18 de abril de 2007. IMPO. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de <http://www.impo.com.uy/bases/decretos/144-2007/1>

Doueihí, M. (2010). *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana. <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>

Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>. Este artículo forma parte del número especial *Nuevas Perspectivas sobre el Currículum Escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.

Fair, H. (2017). Decisiones y estrategias metodológicas para la investigación social empírica desde la teoría política del discurso. *Prácticas de Oficio*, 1(19).

Fernández et al. (2014). La indagación de las implicaciones: Un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (7).

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad VI*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2013). *El origen de la hermenéutica de sí*. Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. (1991). Currículum: norma, intersticios, transposición y textos. En Frigerio, G. (Comp.), *Normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila Editores.

Frigerio, G. (2005). La cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.

Frigerio, G. y Diker, G. (2005). Acerca de la relación de saber y de las condiciones para aprender. En Orealc/Unesco (Ed.), *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?* (pp. 82-132). Unesco. <https://docplayer.es/78011110-Educacion-secundaria-en-la-region-donde-estamos-y-hacia-donde-vamos.html>

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores.

Houssaye, J. (2014). Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial 1), 275-283. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art16.pdf>

Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>

Laclau, E. (1986). *Política e ideología en la teoría marxista*. Siglo XXI Editores.

Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. Verso Books.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Ariel.

Laclau, E. y Lechner, N. (1983). *Estado y política en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Laclau, E. y Mouffe, C. (2004 [1985]). *Hegemonía y estrategia socialista*. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-327). La piqueta.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

Larrouqué, D. (2013). La implementación del Plan Ceibal: coaliciones de causa y nueva gerencia pública en Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22(1), 37-58.

Leite, N. (1994). *Psicanálise e Análise do Discurso. O Acontecimento na Estrutura. Campo Matémico*.

- MEC. (2008). *Comisión de Educación y Arte. Aportes al Debate Educativo 2005-2007*. MEC.
- Miranda, F. y Vicci, G. (2005, Comp.) *La educación artística pre-universitaria*. Montevideo : Udelar.CSEP.
- (2007, Comp.) *Cultura visual : educación y construcción de identidad*. Montevideo : Udelar.CSEP; IENBA.
- Mirza Perpignani, C. (2018). Uruguay ensayos e innovaciones: el Plan de Equidad diez años después. *Fronteras*, (11), 35-47.
- Morales, T. (2016). *Manual para maestros que lloran por las noches*. Secretaría de Educación de Guanajuato, México.
- Pastorino, M. (2019). El lugar del saber del arte y sus encrucijadas en la enseñanza artística universitaria. *Revista Didaskomai*, (9).  
<http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/52/51>
- Pêcheux, M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Pontes Editores.
- PÉREZ, M. (2014) "La expresión plástica en Educación Inicial : integración de otras perspectivas para el desarrollo integral de niños y niñas en edades tempranas". Trabajo final de grado. Montevideo: UR. FP.
- Pérez Stábile, S (2018) *La concepción de la educación artística en el Uruguay Análisis de los Programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (1949-1957-1979)*. Montevideo, FLACSO.
- (2019) *La concepción de educación artística en los programas de educación primaria en los años 1949, 1957 y 1979: ¿una forma de conocimiento?* Revista Temas de Profesionalización Docente. Núm. 2 Segunda Época (2019) ISSN:2393-7831
- Picart Motuzas, M. Una genealogía de la investigación artística, vinculada a la ENBA (1990-1992) y al IENBA (1993-2008), en la Universidad de la República (1990-2008) [en línea] Tesis de maestría. Montevideo : Universidad de la República (Uruguay). Comisión Sectorial de Enseñanza, 2019
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwa Pana*, 5, 24-35.
- Ríos, N. (2012) *Arte en la escuela*. Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS.
- Ruella Cáceres, V. (2019) *Cuerpo y educación: voces, movimientos y miradas sobre el Bachillerato*. Arte y expresión. Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS.
- Rodríguez de las Heras, A. et alt. (2014). Tensiones y tendencias en la cultura digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital 2014*.  
[http://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario\\_ACE\\_2014/1Tensionesy%20tendencias\\_ARodriguez.pdf](http://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/1Tensionesy%20tendencias_ARodriguez.pdf)
- Saur, D. (2008). Categorías intermedias y producción de conocimiento. En D. Saur y E. de Porta (Eds.), *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y las Humanidades* (p. 280). Comunicarte.
- Saur, D. (2018). Integración y creación de categorías teóricas en los procesos de investigación (o las posibilidades de diálogo entre arte y ciencia). *Heterotopías*, 1(1).
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Ed. Lumiere.
- Southwell, M. (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En E. Da Porta y D. Saur (Comps.), *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y las Humanidades*. Comunicarte.
- Southwell, M. y Colella, L. (2017). Profesionalización y emancipación en el trabajo de enseñar: la potencia de una posición política. *Revista Didaskomai*, (8), 103-112.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, pp.163-187.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.

Terigi, F. y Perazza, R. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development* 2:3. <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>

Torfiging, J. (1991). Un repaso al análisis del discurso. En Laclau et al. (1998), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Plaza y Valdés Editores.

Varela, M. (2015) Modelo pedagógicos aplicados a la enseñanza de la danza folclórica. Montevideo : Udelar. FP.

Vergara, A. (2014) Arte, tecnología y enseñanza: Análisis de la incorporación de los dispositivos digitales en las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Visual y Plástica en el marco del Plan CEIBAL. Universidad ORT

Vercellino, S. (2018). *La «relación con el saber»: una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción*. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Vercellino, S. (2020). Usos de la noción de relación con el saber en la investigación educativa y psicopedagógica. *Educação (UFSM)*, 45. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

Vercellino, S. La noción de «relación con el saber»: fundamentos de su fertilidad para analizar el aprendizaje escolar [No publicado].

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

## Anexo

### 1- Glosario

EA- Entrevista al artista Fernando Foglino

ECE- Entrevista a la coordinadora Elisa Llambías

ECS- Entrevista al coordinador Sebastián Mesa

ED- Entrevista a docentes

ET- Entrevista a tallerista



## 2- Cuadros

Cuadro 4. Descriptores de las docentes entrevistadas.

<b>Código de entrevista</b>	<b>Cargo</b>	<b>Clase participante</b>	<b>Antigüedad como docente</b>	<b>Antigüedad en la escuela</b>	<b>Departamento</b>	<b>Tipo de localidad<sup>93</sup></b>	<b>Tipo de escuela</b>	<b>Experiencia previa en AeA</b>
<b>ED1</b>	Maestra	4°	26 años	9 años	Lavalleja	Capital	Común	No
<b>ED2.1</b>	Maestra	6°	22	Sin dato	Colonia	Pueblo	Tiempo Completo	No
<b>ED2.2</b>	Maestra	5°	22	Sin dato	Colonia	Pueblo	Tiempo Completo	No
<b>ED3.1</b>	Maestra	5°	Sin dato	Sin dato	Canelones	Capital	Práctica, Común	No
<b>ED3.2</b>	Maestra	6°	Sin dato	Sin dato	Canelones	Capital	Práctica, Común	No
<b>ED4</b>	Maestra, MAC <sup>94</sup>	4°	19	13	Canelones	Ciudad	Aprender, Práctica	Sí
<b>ED5</b>	Maestra, MAC	5°	2	2	Canelones	Ciudad	Aprender	Sí
<b>ED6</b>	Maestra	6°	20	16	Maldonado	Capital	Aprender, Práctica	No

<sup>93</sup> A los efectos de garantizar el anonimato para aquellas escuelas de localidades pequeñas no se incluye el nombre de la localidad.

<sup>94</sup> Cargo de apoyo a la integración de tecnologías que existió hasta 2019. Generalmente, se ofrecía a docentes con grupo a cargo en el turno opuesto al de MAC. La docente participa con su grupo como maestra.

<b>ED7</b>	Tallerista	4° A y B	3	1	Rivera	Capital	Tiempo Completo	No
<b>ED8</b>	Maestra	6°	20	14	Colonia		Común	Sí

Cuadro 5. Posicionamientos docentes ante la formación.

<b>Posicionamientos de las docentes ante la formación. Denominación</b>	<b>Características</b>	<b>Entrevistas y fragmentos discursivos asociados</b>
Autodidacta	Interpelación Posición activa articuladora Formación experiencial Tradición democratizadora	«Uno tiene que ser un poco autodidacta y estudiar, formarse, averiguar». (EM6) E8
Explorador/a	Interpelación Posición activa Formación experiencial Busca mediación para la formación Tradición democratizadora	«No tengo formación y empecé así [participando en Artistas en el Aula]. Mi compañera también trabajó un poco y... no habiendo formación, como que es difícil». (ED1) E4, E5, E7
Formalista	Interpelación Posición activa Busca mediación formal para la formación Tradición academicista	«Hace un par de años la facultad de arte nos dio un curso, que fuimos cuatro sábados. Nos dieron técnicas para trabajar, las hemos ido incorporando, probando, avanzando». (ED3) E7
Restrictivo	Interpelación Posición de oposición No articula con discurso de AeA Tradición eficientista	«Pensé que íbamos a aprender un poco más. Quizás esa idea de ese tipo de artista más moderno o más aplicado a la tecnología. Es lo que a ellos les costó más Maestra 1: y a nosotros». (ED2)

Cuadro 6. Posicionamientos docentes ante la enseñanza artística.

Fragmento discursivo sobre la enseñanza con lo artístico	Efecto sobre aspectos de la enseñanza artística en el programa	Descriptor de posicionamiento Denominación
«Desarrollar la creatividad en los niños está en el programa y no trabajamos mucho como maestras otra visión y otra posibilidad». (ED1)	Otra visión y otra posibilidad.	<b>Disruptivo</b> Interpelación Apertura <sup>95</sup>
Maestra1 «No teníamos cómo mejorar porque no nos dio técnicas para mejorar. / Si hubiéramos hecho a Artigas en plasticina perfecto, pero no en dibujo 2D. No hay relación ninguna». (E2)	Maestra 2 «Quizás esa idea de ese tipo de artista más moderno o más aplicado a la tecnología es lo que a ellos les costó más». M1 «Y a nosotros». M2 «Tan vanguardista para ellos y para nosotros».	<b>Desarticulado</b> <sup>96</sup> Interpelación Apertura
«Imitando las obras de los artistas nacionales, que siempre gusta mucho el tema de Torres García, el Guernica de Picasso, en relación con los temas de historia». (E3)	Valoración de la motivación que genera y de los espacios de intercambio.	<b>Disruptivo</b> Interpelación Apertura
«Lo del arte, en lo personal y en lo que yo observo en la escuela, siempre va quedando como esa área que se usa para rellenar / Los viernes a última hora dibujamos, pintamos [...] alguna manualidad». (E4)	«Incluso quedó abierta la posibilidad de poder traer un escritor por acá, porque en nuestra ciudad hay varios».	<b>Disruptivo</b> Interpelación Apertura
«Hay cosas como que uno no sabe cómo trabajarlas o si no uno lo lleva como las clases tradicionales». (E5)	«Me sentí cómoda, apoyada, porque en los temas de arte yo no me siento muy capacitada [...] me ayudó a mejorar en mis prácticas».	<b>Disruptivo</b> Interpelación Apertura
«En la escuela trabajamos mucho con matemática, lengua y, si bien	«A mí me encantó / es algo que no tenía ni idea que existía. El	<b>Disruptivo</b>

<sup>95</sup> Apertura: Asociado al reconocimiento de la otredad, los lenguajes otros, de un mundo diverso y complejo, a lo motivacional hacia los estudiantes y a lo inspiracional hacia los docentes y al acompañamiento.

<sup>96</sup> Desarticulación en tanto se establece una distancia que no permite articulaciones y tampoco hay posibilidad de reconocimiento de lo otro extraño.

tenemos artística / siempre es como la cenicienta, si me da el tiempo. Porque es como más importante». (E6)	arte a través de la tecnología. Es algo totalmente nuevo y moderno. Apunta sobre todo a estos niños tan tecnológicos. Presentar la tecnología por el buen lado a los niños».	Interpelación Apertura
«A mí me hubiera gustado trabajar escultura antes con ellos, para que después al estar con él [Foglino] lograran despejarse y pensar otras cosas en base a la experiencia». (E7)	«Me parece bárbaro, incluso él también utiliza el arte como herramienta, porque es un artista que proyecta mucho en lo digital y luego lo lleva, y para los gurises también es diferente».	<b>Continuista</b> Interpelación Apertura
«Yo trato de hacerlos [trabajar con arte] semanalmente, agendarme el viernes cuando planifico, porque si no ya te digo que tiendo a darle prioridad a lo otro, que me parece también importante, pero como que viste que la prioridad es matemática y lengua». (E8)	«El año pasado trabajamos con Lagomarsino. Paseamos por la ciudad con las placas haciendo diferentes actividades. / eso genera también en la comunidad algo importante / enriquecés a los demás / me parece algo sumamente potente».	<b>Continuista</b> Interpelación Apertura

Cuadro 7. Posicionamientos docentes ante el dispositivo pedagógico.

<b>SPSASV</b>	<b>DPE</b>	<b>Descriptor de posicionamiento Denominación</b>
Para la videoconferencia, saber de antemano «cómo se va a desarrollar, porque si no te vas enterando con los niños». (E1)	«Desarrollar la creatividad en los niños, que es algo que está en el programa y nosotros no trabajamos mucho como maestras otra visión y otra posibilidad».	<b>Extranjero</b> Interpelación Disrupción
«Buscar información sobre escultura, otro día buscar sobre Artigas, otro día hacer preguntas a Fernando, que no lo conocíamos, tuvimos que buscar entrevistas en otro lugar, para así también saber qué preguntarle». (E2)	Maestra 2 «El poder estar en contacto con artistas, porque al ser una ciudad chica, no hay artistas locales. / Lo importante que es para ellos conocer a alguien que es más conocido [a nivel] nacional y tener ese contacto que sería imposible de otra forma».	<b>Extranjero</b> Interpelación Disrupción
1- «Creo que están muy bien, muy claros, muy bien rumbeados, siempre está la coordinadora que te va guiando, le podés consultar dudas». 2- «Lo único distinto es el tema de las rúbricas que utilizan, que con los chiquilines nos lleva un par de clases tratar de hacerles entender que eso lo deberíamos hacer entre todos». (E3)	«Quieras que no es una ayuda a nuestro trabajo, porque te tira ideas, te abre la cabeza, te deja ver de qué otras maneras trabajar con los chiquilines determinados temas, tanto en científicos como en artistas».	<b>Extranjero</b> Interpelación Disrupción

<p>«A mí me gusta, yo lo veo bien. Que ellos ya puedan ir haciendo previamente. Y está mejor, desde la primera vez que participé, me parece que está más completo ahora. / No es ya solamente un foro donde me presento, sino que hay otros elementos». (E4)</p>	<p>«Lo que uno busca es que los chiquilines conozcan algo nuevo o, por lo menos yo, cuando busco algo relacionado con tecnología, es que sea algo que ellos no hayan tenido, no hayan vivenciado».</p>	<p><b>Integrado</b> Interpelación Continuidad</p>
<p>«Los dejé un poco a ellos que leyeran las consignas y que las interpretaran y los fui acompañando. Como las consignas estaban claras, yo les brindaba el espacio y estaba para explicar un poco a los que tenían dudas, pero los dejaba que fueran libres». (E5)</p>	<p>«Fue totalmente diferente, no sabía cómo plantearles esto, porque, en realidad, no sabía si iba a generar tantas expectativas en ellos. Era por videollamada y ellos ya están acostumbrados a tener Inglés y Pensamiento Computacional. Quería que fuera una experiencia que los enriqueciera culturalmente».</p>	<p><b>Integrado</b> Interpelación Continuidad</p>
<p>«A mí me parece excelente / no solo la entrevista con el artista en vivo, la preparación que se hace, que es una guía para el maestro, es una ayuda para nosotros de cómo trabajar, en este caso, el arte. Conocer, nos da ideas para hacer otras cosas». (E6)</p>	<p>«Lo que esperaba fue lo que sucedió. Los chiquilines se engancharon muchísimo. Las actividades ayudaron para preparar ese día de reunión. Conocí un tipo de arte que no tenía ni idea que existía. Igual que los chiquilines. No tenía mucha idea de lo que iba a pasar pero me gustó la experiencia, fue muy provechosa».</p>	<p><b>Extranjero</b> Interpelación Disrupción</p>
<p>«Aproveché la videoconferencia y ya enganché con los contenidos que, en realidad, estaban pensados para más adelante / me pareció muy importante para traer el tema y seguir trabajando escultura después / el entusiasmo con el que ellos trabajaban estaba muy vinculado a la vivencia con la videoconferencia». (E7)</p>	<p>«Como no soy maestra, me interesaba abordar temáticas que pudiera luego abordarlas en los contenidos. En realidad, como que no me imaginaba demasiado la configuración, porque era todo muy nuevo».</p>	<p><b>Integrado</b> Interpelación Continuidad</p>
<p>«Ese trabajo previo me parece que es sumamente enriquecedor para los niños. Utilizar las rúbricas, porque nosotros también somos una escuela de Aprendizaje Profundo, entonces estamos trabajando con las rúbricas». (E8)</p>	<p>«Todas esas cosas que generaba y que trascendía sumamente lo artístico, nos hacía reflexionar / hay que ver las preguntas que hacen, que surgen de la mayoría, no las hacemos las maestras, surgen de los niños, pero también de generar eso del interés que es fundamental».</p>	<p><b>Integrado</b> Interpelación Continuidad</p>

Cuadro 8. Descriptores y categorías de análisis de posicionamiento docente.

Código de entrevista	Cargo	Clase participante	Antigüedad como docente	Antigüedad en la escuela	Departamento	Tipo de localidad	Tipo de escuela	Experiencia previa en AeA	Posicionamiento ante formación	Posicionamiento ante enseñanza artística	Posicionamiento ante DPE
ED1	Maestra	4°	Con experiencia	Estable	Lavalleja	Capital	Común	No	Explorador	Disruptivo	Extranjero
ED2.1	Maestra	6°	Con experiencia	Estable	Colonia	Pueblo	Tiempo Completo	No	Restringido	Desarticulado	Extranjero
ED2.2	Maestra	5°	Con experiencia	Estable	Colonia	Pueblo	Tiempo Completo	No	Restringido	Desarticulado	Extranjero
ED3.1	Maestra	5°	Sin dato	Sin dato	Canelones	Capital	Práctica, Común	No	Restringido	Disruptivo	Extranjero
ED3.2	Maestra	6°	Sin dato	Sin dato	Canelones	Capital	Práctica, Común	No	Formalista	Disruptivo	Extranjero
ED4	Maestra, MAC	4°	Con experiencia	Estable	Canelones	Ciudad	Aprender, Práctica	Sí	Explorador	Disruptivo	Experimentado
ED5	Maestra, MAC	5°	Novel	Rotativo	Canelones	Ciudad	Aprender	Sí	Explorador	Disruptivo	Experimentado
ED6	Maestra	6°	Con experiencia	Estable	Maldonado	Capital	Aprender, Práctica	No	Autodidacta	Disruptivo	Experimentado
ED7	Tallerista	4° A y B	Novel	Rotativo	Rivera	Capital	Tiempo Completo	No	Explorador Formalista	Continuista	Experimentado
ED8	Maestra	6°	Con experiencia	Estable	Colonia	Pueblo	Común	Sí	Autodidacta	Continuista	Experimentado

			a						Explorador		
--	--	--	---	--	--	--	--	--	------------	--	--

3- Espacio de Formación Integral en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Ficha de postulación y acta de aprobación.

<https://drive.google.com/file/d/18ZkxRw2UNy1XiBsfYd0NZSRjLBtgOqcj/view?usp=sharing>  
g

[https://drive.google.com/file/d/11xv0JKuEW6Jxpyi55ErinUq8b\\_TFfoqb/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/11xv0JKuEW6Jxpyi55ErinUq8b_TFfoqb/view?usp=sharing)

4- Resolución de Primaria para autorización al trabajo de campo.

<https://drive.google.com/file/d/1pys3PMCtwsLcEQFDJHIjf9NV8gaRNda/view?usp=sharing>  
g

4- Modelo de consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INTRODUCCIÓN Y OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN:

El Centro Ceibal para el Apoyo a la Niñez y la Adolescencia (Centro Ceibal) es una persona pública no estatal creada por la Ley N.º 18.640, del 8 de enero de 2010. Tiene dentro de sus cometidos legales y reglamentarios, entre otros, la gestión de Plan Ceibal (Programa para la Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). En el marco del Plan Ceibal gestiona el proyecto Artistas en el Aula, que consiste en ciclos de videoconferencias para alumnos de Primaria y Educación Media, en el que se abordan diferentes manifestaciones artísticas, a través del contacto directo con el creador y su obra. Cada artista propone un proceso de trabajo que se desarrolla en modalidad mixta: una asincrónica en la plataforma CREA, en la que los participantes se aproximan al proceso creativo del artista, y otra sincrónica a través de una videoconferencia, donde dialogan con el autor.

En el marco de lo anterior, Centro Ceibal y estudiantes/investigadores y docentes del Espacio de Formación Integrado (EFI) de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar están trabajando en un proyecto de investigación denominado «Alteraciones curriculares y posiciones docentes en el marco de Plan Ceibal Artistas en el Aula», mediante el cual se analizarán las interacciones del docente y artista y los alumnos a partir del análisis de las videoconferencia de Artistas en el Aula y la plataforma CREA.

MI PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN:

En caso de otorgar mi consentimiento para participar en la investigación, estaré autorizado a que Centro Ceibal y los estudiantes/investigadores y docentes de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar que



participen en la investigación accedan a los ciclos de videoconferencia (grabación, imagen, audio, etc.) de Artistas en el Aula en los que participo así como a los grupos vinculados a dicho programa en la plataforma CREA, a efectos de estudiar las interacciones docente-alumno-artista.

#### RESPONSABLE BASE DE DATOS Y DERECHOS DE LOS TITULARES:

Centro Ceibal es responsable de la base de datos, siendo los estudiantes/investigadores y docentes de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar encargados de tratamientos, obligándose todos al cumplimiento de la normativa vigente en materia de protección de datos personales (Ley N.º 18.331), y a utilizar los datos exclusivamente en el marco de la investigación, no revelando en ningún caso (informe) los datos de los participantes.

En cualquier momento, mediante una comunicación escrita al domicilio de Centro Ceibal, Av. Italia 6201 (edificio Los Ceibos), Montevideo, podré:

- Revocar mi consentimiento.
- Ejercer mis derechos de acceso, rectificación, actualización, inclusión o supresión de los datos personales.

#### DECLARACIÓN PARA MAYORES DE EDAD:

Autorizo y consiento expresamente mi participación en la investigación en los términos antes expuestos.

SÍ NO

(\*) Marcar con una X la opción elegida.

Firma del titular de imagen/datos: \_\_\_\_\_

Aclaración: \_\_\_\_\_

(Acompañar con fotocopia de Cédula de Identidad del firmante).

#### DECLARACIÓN PARA REPRESENTANTES DE MENORES DE EDAD:

Los abajo firmantes declaramos que somos los representantes legales del menor

\_\_\_\_\_ (el «menor») y, por lo tanto, tenemos plena capacidad para otorgar el presente documento.

Autorizamos y consentimos expresamente la participación del representado en la investigación.

SÍ NO

(\*) Marcar con una X la opción elegida.

Firma madre, padre o tutor del representado titular de imagen/datos:

\_\_\_\_\_

Aclaración: \_\_\_\_\_

(Acompañar con fotocopia de Cédula de Identidad del firmante y del menor).

## 5. Pauta para entrevistas.

Pauta de entrevista a docente.

Esta entrevista se realiza en el marco de la investigación de la tesis de maestría sobre el programa Artistas en el Aula en la que se indaga sobre la dimensión curricular y la posición docente en relación con la misma.

Acordar la grabación de la entrevista.

Explicitar marco de confidencialidad.

### 1. Introducción y contextualización

- Contame sobre las características de tu escuela.
- ¿Cuál es tu antigüedad docente?
- ¿Cuál es tu antigüedad en este centro educativo?
- ¿Con qué clase participaste en Artistas en el Aula?
- ¿Cómo te enteraste y qué te motivó a participar en Artistas en el Aula? ¿Por qué ese artista particular?
- ¿Es la primera vez que participás en una actividad de Ceibal?
- ¿Es la primera vez que participás en Artistas en el Aula?
- ¿Qué expectativas tenías antes de comenzar con las actividades?

2. Sobre la experiencia (circulación de saberes, qué movió en el grupo / en los niños) - eje descriptivo, valoración del docente de la experiencia

- ¿Cómo presentaste la actividad al grupo?
- ¿Participaron en las actividades previas a la videoconferencia en CREA?
- ¿Cómo evaluás la propuesta desde el punto de vista didáctico (considerando los tres momentos y los aspectos conceptuales y metodológicos)?
- ¿Cuáles son los contenidos más relevantes que fueron trabajados en esta actividad desde tu punto de vista?

- ¿Existió algún vínculo entre los contenidos trabajados en las actividades y los contenidos previstos para tu grupo desde el currículum o desde tu planificación?
- ¿Pudiste integrar la experiencia a tu propia planificación o a otros contenidos o actividades?
- ¿Qué efectos tuvo la experiencia en el grupo?
- ¿Y sobre vos como docente?
- ¿Qué destacaron las/os niñas/os de la experiencia? ¿Qué pasó a posteriori?

### 3. Reflexión sobre lo que significó para él/ella como docente

- ¿Recomendarías este tipo de actividad? ¿Por qué?
- ¿Qué valoración te merece la articulación del arte y la tecnología en este tipo de actividad?
- ¿Hay algo de esta modalidad que sea replicable en otras instancias o áreas del trabajo en la escuela?
- ¿Considerás que haber participado te ha enriquecido de alguna manera? (Como docente, en cuanto a los contenidos, en cuanto a la modalidad de trabajo, en cuanto a los medios utilizados / las formas de interacción)
  - ¿Entendés que esta actividad fue de aporte para tu desarrollo profesional? ¿En qué aspectos?
- ¿Qué lugar tiene el arte y las tecnologías en tu clase y en tu escuela?
- ¿Qué lugar tiene el arte y las tecnologías en Artistas en el Aula desde tu punto de vista?
- ¿Entendés que existen relaciones entre Artistas en el Aula y los lineamientos para el trabajo con arte y tecnología desde el CEIP?
- ¿Cómo te sentiste en estas actividades?
- En general, ¿cuáles son los aspectos que más destacarías de tu participación en Artistas en el Aula? ¿Cuáles son las principales debilidades de Artistas en el Aula desde tu punto de vista?
- Si pudieras hacer algún cambio o sugerencia, ¿cuál sería?

Pauta de entrevista para el artista

Esta entrevista se realiza en el marco de la investigación de la tesis de maestría sobre el programa Artistas en el Aula en la que se indaga sobre la dimensión curricular y la posición docente en relación con la misma.

Acordar la grabación de la entrevista.

Explicitar marco de confidencialidad.

¿Contame a qué te estás dedicando en este momento y por qué?

¿Cómo conociste Artistas en el Aula?

¿Habías tenido vínculo previo con la educación formal como artista?

¿Qué te aportó Artistas en el Aula?

¿Qué le aportaste a Artistas en el Aula?

¿Cuál es el lugar de las tecnologías digitales hoy en la educación desde tu punto de vista?

¿Cuál debería ser?

¿Cuál es el lugar del arte hoy en la educación primaria desde tu punto de vista?

¿Cuál debería ser?

¿Cuál fue tu propuesta para Artistas en el Aula?

¿Qué buscabas?

¿Con qué te encontraste?

¿Qué actitud/rol esperabas que jugaran los docentes en las actividades que propusiste?

¿Y los estudiantes?

¿Con qué respuestas te encontraste por parte de los docentes?

¿Y de los estudiantes?

¿Qué posición docente se requiere desde tu punto de vista para el abordaje del arte en las escuelas?

¿Creés relevante una redefinición curricular para el abordaje del arte en la escuela?

¿Qué propondrías en otra actividad en Artistas en el Aula?

¿Qué cambios o adaptaciones sugerirías para Artistas en el Aula?

Pauta de entrevista para la coordinación del programa.

Descripción y contextualización del programa

¿Cómo surgió?

**¿Cómo funciona hoy en día?**

¿Qué componentes fundamentales tiene?

¿Qué rol tiene el programa en la institución y en la educación en general?

**Articulación con otras instituciones y, en particular, con artes visuales.**

**Interacción y guía al artista.**

Sobre la propuesta

Rol del docente

Rol de los estudiantes

Rol del artista

**Curaduría de contenidos (artísticos, tecnológico digitales, otros)**

Metodología

Fundamentos

**Vinculación con lo curricular**

Perspectiva a futuro

Qué aporta el programa a docentes, estudiantes, artistas e instituciones

Lo que falta

6. [Entrevistas](#)
7. Evolución de categorías de análisis

Primera lectura de entrevistas a docentes.

Una primera lectura de entrevistas permite identificar ciertas categorías que luego serán abandonadas en lugar de categorías teóricas. Los aspectos señalados en esta primera lectura son:

- Clase a cargo
- Experiencia docente
- Cómo se enteraron
- Motivos para la participación
- Aspiraciones no cumplidas
- Actividades que hicieron las docentes
- Lugar del arte en lo escolar
- Cómo se presentó la actividad al grupo
- Conexión con el programa
- Efectos sobre niños
- Respuesta de los niños
- Plataforma
- Falta
- Aporte como docente

- Aporte de trabajo con otros grupos

Versión intermedia de la categorización

Esta versión intermedia y extensa recupera todas las categorías trabajadas en el marco teórico. No todas ellas tienen presencia y relevancia en el análisis, por lo que se trabaja luego en una recategorización que permite acotar esta versión.

## Niños y niñas

### Niños y niñas/Características

- relación con el saber

## Currículo

### Sistema curricular

- Noósfera/recorte contenidos
- Texto curricular (momento)
- Sistema didáctico (lugar)

### Actualidad Vs estructura/Currículo

- Acople al sistema

### Desgaste del saber

#### Disrupción del saber artístico

- Nuevos textos culturales
- Nuevas lecturas
- Estructura agujereada

## Enseñanza artística

### Saber artístico

- Produce desplazamientos, pensamientos al sesgo

### Relación con el Saber artístico

- Oferta

### Figuras del aprendiz

- Saberes objetivados
- Saber hacer
- Saber relacional
- Génesis y dinámica de la R&S

### Lo imaginario y la alteración del S

- Parte del territorio del arte
- Amplía experiencia subjetiva
- Constituye campo hermenéutico

### Tradiciones

- Enseñanza con lo artístico

## Dispositivo pedagógico

### Sistema de prácticas sin autor socialmente validadas

- Disciplinas escolares
- Tematización (distanciamiento del Saber S)
- Atomización (de actividades)

### Lo performativo

### Lo prescriptivo

## Dispositivo pedagógico experiencial

### Extranjería

- Lenguajes propios
- Singulares intereses del docente
- Apertura al otro
- Conmoción Extranjería de lo propio

### Dimensiones

- Lo visible (óptica)
- Sobre < sí (discursiva)
- Moral, juicio a sí mismo (jurídica)
- Discursiva (narrativa)
- Hacer (práctica)

## Experiencia

- Experiencia de sí
- Otro extraño

## Formación

### Formación institucional o del imaginario

- El docente tiene un saber disciplinar
- El docente tiene un saber didáctico
- El saber de las CCEE permite comprender lo educativo
- Saber de la investigación
- Saber de hacer

### Formación experiencial

#### Hacer

- Saber del Saber hacer
- Saber para el saber hacer
- Saber a partir del saber hacer

#### Formación como un efecto

- Englobante de la persona masiva
- Articula continuidades y rupturas en el aprendizaje
- Se opone a la formación institucional

## Posición docente

### Planos de individuación.

#### Subjetividad

- Posición que define posibilidad
- *Identificación, oposición que habilitan o no articulación.*
- *Integré críticas por ejemplo. Esas críticas pueden ser integradoras, articuladoras o bien pueden generar rechazo o anulación de la experiencia.*

#### Agencia

- Posición de actividad

#### Identidad

#### Lógica moderna/Identidad

- Diferencia
- Individuo
- Supremacía del T sobre el E

#### Agencia histórica

- Otredad
- Productividad

#### Espacialidad/Agencia histórica

- Yo como marca de identidad social
- Punto de encuentro

#### Análisis de sentidos

- Acciones
- Disposiciones y restricciones institucionales
- Instituciones
- Al servicio de lo que surja del DPE

### Versión final de categorías de análisis

Con el objetivo de ajustar y acotar las categorías de análisis, se trabajó en dos sentidos. Por un lado, las categorías anteriores resultaban demasiado minuciosas, por lo que se buscó jerarquizar las más generales agrupando subcategorías relacionadas conceptualmente. Por otro lado, y de forma complementaria, se analizaron las entrevistas y se observaron aquellas categorías que coincidían en segmentos discursivos. Ello permitió identificar, en la superposición de subcategorías, relaciones entre ellas. En algunos casos, se unificaron y en otros se mantuvo la superposición. A modo de ejemplo, la categoría de otredad estaba presente en distintas categorías generales. En este caso, se fusionaron categorías. En otros, se fusionaron subcategorías y se mantuvo la categoría general. A modo de ejemplo, la subcategoría «Relación con el saber artístico» estaba ubicada dentro de la categoría general «Enseñanza artística», y «Relación con el saber» se encontraba inicialmente dentro de «Niños y niñas». Una rearticulación permitió unificar estas subcategorías y crear una categoría general.



## 🎨 Currículo

### 🎨 Sistema curricular

- Noósfera/recorte contenidos
- Texto curricular (momento)
- Sistema didáctico (lugar)

### 🎨 Actualidad Vs estructura/Currículo

- Acople al sistema

### 🎨 Desgaste del saber

- Nuevos textos culturales
- Nuevas lecturas
- Estructura agujereada

## 🎨 Relación con el Saber artístico

- Oferta

### 🎨 Figuras del aprend

- Saberes objetivados
- Saber hacer
- Saber relacional
- Génesis y dinámica de la RcS
- relación con el saber alumnos  
*Refiere a las relaciones con el saber referidas a los estudiantes.*

## 🎨 Tradiciones de la enseñanza artística

- Enseñanza artística  
*Produce desplazamientos, pensamientos al sesgo*

### 🎨 Lo imaginal y la alteración del S

- Parte del territorio del arte
- Amplia experiencia subjetiva
- Constituye campo hermenéutico
- Enseñanza con lo artístico  
*Como tradición*

## 🎨 Dispositivo pedagógico

### 🎨 Sistema de prácticas sin autor socialmente validadas

- Disciplinas escolares
- Tematización (distanciamiento del Saber S)
- Atomización (de actividades)

### 🎨 Dispositivo pedagógico experiencial

- Dimensiones del DP  
*Lo visible (óptica), Sobre sí (discursiva), Moral, juicio a sí mismo (jurídica), discursiva (narrativa, hacer (práctica)*
- Experiencia de sí

### 🎨 Extranjería

- Lenguajes propios
- Singulares intereses del docente
- Otro  
*Apertura al otro y otro extraño*
- Conmoción Extranjería de lo propio
- Lo performativo

- Lo prescriptivo

## 🎨 Formación

- Formación institucional o del imaginario  
*El docente tiene un saber disciplinar y didáctico, un saber de las CCEE que le permite comprender lo educativo y un saber de la investigación.*

## 🎨 Formación experiencial

### 🎨 Hacer

- Saber del Saber hacer
- Saber para el saber hacer
- Saber a partir del saber hacer

### 🎨 Formación como un efecto

- Englobante de la persona masiva
- Articula continuidades y rupturas en el aprendizaje
- Se opone a la formación institucional

## 🎨 Posición docente

### 🎨 Planos de individuación.

#### 🎨 Identidad

- Otredad  
*Frente a la diferencia en la perspectiva de la identidad moderna*
- Productividad  
*Frente a la noción de individuo en la perspectiva de la identidad moderna*

#### 🎨 Espacialidad/Agencia histórica

- Yo como marca de identidad social
- Posición de actividad que define posibilidad  
*Identificación, oposición uqe habilitan o no articulación.*  
*Integré críticas por ejemplo. Esas críticas pueden ser integradoras, articuladoras o bien pueden generar rechazo o anulación de la experiencia.*  
*Subjetividad*

#### 🎨 Análisis de sentidos

- Acciones
- Disposiciones y restricciones institucionales