

ARTE Y CULTURA VISUAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Patricia Berdichevsky*

Resumen

Si bien hay consenso en afirmar que lo visual es hoy más omnipresente que nunca, la escuela, una institución fuertemente asentada en el discurso escrito sigue, considerándolo accesorio, por lo que cabe preguntarse cómo podemos incidir desde el profesorado para revertir estas cuestiones. Este artículo relata experiencias y plantea reflexiones en torno a la cultura visual en la formación de docentes para la enseñanza primaria y de nivel inicial.

Palabras clave: Formación docente. Arte. Cultura visual.

INTRODUCCIÓN

En la escuela solemos ser los *especialistas* en disciplinas visuales quienes asumimos un papel activo en la cultura visual. Pero es importante incluir a los maestros *generalistas* para ofrecer resistencia a la concepción fragmentada que profundizaron los curriculum en las últimas décadas, y construir una educación integradora y polifónica para los niños.

Experiencias transitadas con estudiantes del profesorado muestran que es posible concebir la tarea de los maestros en escenarios dentro y fuera de la escuela donde se despliegan prácticas culturales centradas en lo visual y desde allí desarrollar con los niños proyectos integradores. Para hacerlo es necesario cuestionar la gramática escolar tradicional y proponer alternativas de aproximación sensible y placentera desde la formación de los maestros.

Muchos estudiantes y maestros no consideran al universo escópico dentro de su incumbencia profesional, no confían en su propia capacidad de ver y de reflexionar sobre lo que ven en esta iconosfera en cuyos lenguajes, muchas veces se sienten analfabetos ¿Cómo transponer la creencia de que el arte es para pocos? ¿Cómo contribuir a que puedan concebir su tarea más allá de la enseñanza de las matemáticas, la lengua y las ciencias? Este texto relata algunos intentos de abrir grietas y de invitarlos a asomarse a través de ellas.

PRIMEROS PASOS

En mi tarea como formadora de docentes es recurrente la necesidad de argumentar el sentido de lo visual en un escenario escolar fuertemente asentado en la cultura letrada que lo considera accesorio, como lo que *ilustra* y *adorna*, según la visión tradicional y hegemónica, Si bien en la educación infantil se le otorga más importancia, a veces allí, el uso de imágenes suele banalizarse incurriéndose, frecuentemente, en la abundancia de estereotipos o

* Licenciada y profesora en Artes Visuales. IUNA. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación, Imágenes y Medios. Flacso. Argentina. E-mail: patriberdi@yahoo.com.ar

no se valorar los modos de ver de los pequeños que no siempre son expresados con palabras.

En los recientemente reformados planes de estudio para la formación de maestros de mi país, Argentina, hay un campo común integrado por instancias curriculares que apuntan a lo que se considera básico para todo maestro de nivel primario o inicial. Ese espacio compartido contribuye a debatir posiciones entre quienes piensan en distintos niños y distintos tipos y estilos de escuela. En este campo hay diversos talleres de lenguajes artísticos entre los que los estudiantes deben elegir para completar su formación. Las características de la cursada dificulta que los elijan por su contenido ya que la apretada grilla horaria hace que muchos los escojan en función del espacio de tiempo que les queda disponible entre materias obligatorias y con correlatividades. La propuesta de talleres varía según la institución y según el profesor. Sus lineamientos señalan, en un contexto donde los estudiantes arriban con capital cultural e intereses diversos, que: *“Se aspira a que los futuros docentes se formen como espectadores sensibles a la diversidad de producciones artísticas disponibles en el entorno cultural”* (Dirección de Educación Superior Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.2009)

Dicto un taller de lenguaje plástico-visual; el carácter optativo, de taller y cierto lugar *marginal* otorgado a lo artístico, ofrece, paradójicamente, libertad para experimentar distintas formas de llevarlo a cabo y oxigenar la propuesta académica de las materias obligatorias.

Al iniciar la cursada y preguntar a los estudiantes cuáles son sus expectativas, algunos responden que no las tienen: - *es el día que me queda libre-* o *-pienso que haremos manualidades*!; hay quien está preocupado porque afirma ser: *malo para dibujar* o quien dice: *¿vamos hacer cositas para entretener a los chicos?* Algunos vienen con más información: *me dijeron que vamos a ir a museos ¿aprenderemos historia del arte?* Y el infaltable *supongo que en este taller aprenderemos a ser creativos.*

Cuando les pregunto por qué consideran importante que un maestro sepa hacer manualidades o dibujar no saben qué responder, hasta da la impresión de que podrían someterse a cualquier propuesta sin preguntarse qué sentido tiene en su formación. Admiten haber estudiado que las matemáticas o las ciencias también requieren creatividad, pero que *siempre* se la asocia a lo artístico. Al recorrer las respuestas es posible reconocer en ellas los diferentes enfoques y lógicas que subyacen tanto en las expectativas como en la falta de ellas. También hacen visible las diferentes representaciones que tienen sobre el arte y la enseñanza. Aunque el nombre del taller no las menciona, la asociación con las manualidades es frecuente.

El desafío es hacer que este espacio, al que muchos llegan con representaciones tan dispares o sin expectativas, cobre un sentido en su formación personal y profesional. Así como W. J. T Mitchel se describe: “[...] como profesor que intenta despertar a los estudiantes a las maravillas de la visualidad, de esas prácticas consistentes en ver el mundo y especialmente la mirada de los demás” (MITCHEL, 2003, p. 18) agrego: ver el mundo y descubrir, debatir y construir posibilidades de transformarlo, desde un lugar especial: las escuelas.

Busco acercarlos a las artes visuales de forma placentera para que comiencen a hacer suyo algo del patrimonio artístico que nos rodea; que llegue a tener entidad en sus vidas y en su tarea con los niños; que las obras artísticas puedan dialogar con otras imágenes que los habitan; que se animen a construir sus propios sentidos e interpretaciones y los pongan a consideración de los demás para construir nuevos lazos de significación relacionando sus miradas con las de los otros.

ESPACIOS PROPICIOS PARA UN ENCUENTRO DE MIRADAS

Los recibo con una muestra armada con reproducciones pegadas en las paredes, con cierta distancia

entre cada una, como en una galería de arte. Al invitarlos a mirar surgen comentarios espontáneos y preguntas. Observo en que se detienen y los recorridos que realizan.

La oportunidad de acompañar a niños, jóvenes y maestros en sus expediciones hacia el universo del arte, despertaron mi interés por cómo se mira, qué se mira, que se hace cuando se mira además de mirar (BERDICHEVSKY, 2003). Intento indagar *lo obtuso* (BARTHES, 2002)², buscando interrogantes antes que respuestas por resultar muchas veces obvias, sobre todo en la relación alumno-profesor donde siempre, aún tácitamente, está presente la búsqueda de aprobación.

Al observar prácticas de estudiantes y maestros en jardines de infantes noté que, cuando se les mostraban imágenes, los chicos se acercaban para mirarlas desde muy cerca. Recordaba que en mis *tiempos de maestra* esto no sucedía así, los niños observaban *quietitos* desde su lugar. Tal vez el hábito de ver televisión y lo que Walter Benjamin señala como acercamiento agigantado de las imágenes en la pantalla³, estuviese modelando lo modos de mirar de los niños. A partir de esta observación, comencé a sugerir ubicar las imágenes en la pared, a la altura de los chicos con espacio entre ellas, para que pudiesen recorrerlas, acercarse, alejarse, conversar y armar su propio itinerario como hace un visitante en un museo. Esta organización promueve modos de ver compartidos y comentarios no siempre mediados por el docente. También implica mayor movimiento y cierto descontrol en el que empiezan a escucharse las propias opiniones, los intercambios y debates generados en pequeños grupos, muy diferentes a la respuesta habilitada, precisa y controlada por el maestro. Como plantea Dussel (DUSSEL, 2010, p. 12) retomando a Derrida “¿No será que <se necesita más de un ojo, se precisa de ojos, para que nazca una mirada>? Estas formas de mostrar y de mirar suelen incomodar en un sistema escolar que todo lo quiere controlar, evaluar, medir y calificar. ¿Cómo detectar los modos tan diversos

en que impactan las imágenes? ¿Cómo medir un gesto, una emoción o un lazo de significación que empieza a construirse y que aún no se deja atrapar por la palabra? O un *no sé* que, muchas veces adquiere un espesor y una dimensión más potentes que una certeza.

Para esta primera aproximación selecciono imágenes supuestamente conocidas como el “Guernica” de Picasso, el “Bisonte de Altamira” y de varias obras de artistas argentinos. Nunca falta el “Retrato de Manuelita Rosas” (Imagen 1), hija de un controvertido personaje de nuestra historia. Su autor, Prilidiano Pueyrredón, fue un artista emblemático en los orígenes de la Argentina. Pocos reconocen haber visto alguna de esas imágenes. Cuando les advierto que hay una que ven con frecuencia, lo niegan. Luego, en los billetes de veinte pesos descubren, asombrados la reproducción de ese retrato. El comentario, entre risas, suele ser: *nunca lo vi, nunca le presté atención*. El asombro es mayor cuando les digo que esa obra les pertenece, está en el Museo Nacional de Bellas Artes, cuya entrada es libre y gratuita.

Manuelita en el billete instala otros temas: identidad, símbolos, patrimonio, valores, historia. Es un punto de partida para despertar la curiosidad y generar cierto apetito por ir a conocer el original. Pocos han visitado ese u otro museo, casi siempre como experiencia escolar. Los que se interesan por el arte suelen mencionar a artistas europeos: Van Gogh, Leonardo da Vinci, Dalí, evidenciando el eurocentrismo que caracteriza a los habitantes de Buenos Aires y a nuestra educación.

En estas aproximaciones surgen los primeros interrogantes: ¿por qué esta obra está en un billete? ¿Todos los países hacen lo mismo? ¿Quién determina qué es arte y qué no? ¿Cómo se entienden las obras abstractas? Abundan los *me gusta* y los *no me gusta*.

A esta altura estamos posicionados para explicar las características que va a asumir el taller que se desarrolla en torno a diferentes tipos de experiencias:

- Encuentros en el aula, debates e intercambios, preparación de las salidas.

- Salidas a museos cercanos y otros más alejados.
- Elaboración de relatos personales luego de cada experiencia.
- Intercambios y lecturas de los relatos elaborados posteriormente a la visita.

Al finalizar el taller cada alumno elabora un texto personal en el que incluye parte de los relatos de sus experiencias. También queda claro en nuestro contrato pedagógico que la acreditación del taller no pasa por una evaluación en el sentido tradicional. Lo importante es transitar la experiencia, y si es posible expresarla, comunicarla y debatirla.

Según la oferta de cada temporada, a veces vamos a galerías de arte o a centros culturales, aunque prefiero, por tratarse de personas no habituadas, ir a las colecciones permanentes, que podrán volver a encontrar en próximas visitas. Antes de cada salida llevo libros, catálogos y reproducciones de obras y solicito que busquen información sobre el lugar o los artistas que vamos a ver. En el aula comienzan a surgir problemáticas e intereses que serán el hilo conductor de nuestros recorridos y experiencias.

La primera salida suele ser al Museo de Bellas Artes, cuya muestra permanente propone un recorrido casi cronológico del arte argentino. Esta salida es una especie de viaje iniciático, muchos estudiantes la mencionan con frecuencia en sus escritos aunque también, para otros, esta experiencia significa comprender que no es éste el taller que desean cursar.

RELATAR LA EXPERIENCIA

Vivir la experiencia y relatarla es un pilar fundamental del taller. Los niños son más decididos a la hora de expresar lo que les pasa con palabras, con el cuerpo o sólo con un gesto. Pero muchas veces los estudiantes del profesorado no están habituados a hablar

sobre sus propias opiniones y sentimientos, por lo que propongo una escritura personal luego de cada salida.

John Berger dice que el acto de escribir no es más que el acto de aproximarse a la experiencia sobre la que se escribe; y se espera que el acto de leer el texto escrito sea otro acto de aproximación parecido (BERGER, 2006, p. 23), Nos proponemos compartir esas aproximaciones. Me refiero a la experiencia como Larrosa: “eso que me pasa y al pasarme, me forma y me transforma” (LARROSA, 2003, p. 6). Ante la propuesta algunos se inquietan manifestando que no suelen escribir sus ideas sino *lo que dicen los autores* que estudian. Este es, sin dudas, otro gran desafío del taller: buscar formas de expresar y comunicar lo que les pasa, eso que, como les digo en cada salida, no estará en el catálogo de las muestras, ni en libros, que es único e irrepetible, como cada uno de ellos y como serán también, sus futuros alumnos.

Andrea relata:

Al comenzar el taller no tenía idea de qué se trataría, me dio curiosidad pero me llené de dudas: ¿si yo no sé nada de arte cómo iba a hacer para poder entenderlo y aprobar?

Las reproducciones de los cuadros que veíamos en las salidas me ayudaron a entender que muchas veces vemos pero no observamos. Como Manuelita, cientos de veces vimos el billete pero no nos detuvimos a mirarlo. Ni los murales en los subtes o los monumentos con los que nos topamos a diario y a los que podría ir con los chicos.

La primera salida al Museo de Bellas Artes fue para mí especial. Nunca había ido. Ver las obras que habíamos visto en clase en tamaño real fue impresionante. Me imagino esas cosas que yo sentí y pensé, en los chicos. En la segunda salida mi visión era más aguda veía otras cosas que antes no miraba.

Es interesante como Andrea remite a sus futuros alumnos: los chicos. Ver a grupos escolares en los museos la hace proyectarse en su rol de docente.

Daniela:

La primera clase tuve ganas de salir corriendo: por un lado me pareció excitante salir de las cuatro

paredes del aula. Pero escribir en tiempo real lo que nos pasa cuando adentro algo empieza a cambiar, me resultaba incómodo.

La primera salida, una visita para no olvidar: tan importante vestido rojo, y yo ahí mirándolo...

Cinthia:

La vista al museo fue muy esperada por mi, sólo lo conocía por su nombre y su prestigio.

[...] Otra de las cosas que me gustó fue conocer la pintura de Manuelita, sentí mucha emoción al ver cada detalle, no podía creer que estaba enfrente de semejante obra.

En el Museo, esta obra se encuentra entre otros retratos, algunos del mismo autor. Todos representan a la élite dominante de la época (c.1950), a la que también pertenecía el artista. El de Manuelita Rosas es el único de tamaño natural. Fue realizado por encargo y se estableció que la hija del entonces gobernador de Buenos Aires, debía tener una sonrisa bondadosa y estar vestida de rojo, distintivo de partido político de Rosas. La obra los impacta, posiblemente porque la *re-conocen*, por sus dimensiones (199 x 166 cm), por la técnica del pintor, formado en el clasicismo en Europa y Brasil, donde su familia, opositora del gobierno de Rosas, se había exiliado. Poco a poco comienzan a interesarse por descubrir las tramas de poder que se tejen detrás de esas imágenes que hasta el momento eran ante sus ojos más opacas y cerradas.

Escribe Ana:

Me fascinó como estaba pintado el vestido, parecía que podía tocar el terciopelo, pero no pensé en el color en sentido político. Leí que a los reyes se los pintaba de cuerpo entero, seguro que éste es tan grande porque ella también tenía poder.

Nicolás reflexiona: *Es como la entrega de los Oscar, se puso todas las joyas encima.*

Y Ana agrega que: *esa es y fue otra manera de mostrar poder.*

Otro cuadro cuya reproducción vimos en clase: “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto De la Cárcova, vuelve a sacudir en el encuentro con el original. Representa a una pareja humilde en el interior de su casa, la obra es oscura y sus zonas iluminadas conducen la mirada: un puño cerrado, el pecho de la madre, la herramienta sobre la mesa. La ventana deja ver una fábrica cerrada, una mancha azul sugiere la presencia policial reprimiendo una huelga. Ana escribe: *Lo conocía, pero ahora observé más detalles: las manos del hombre, el pecho de la mujer amamantando. Me conmovió mucho. Los colores se veían distintos.* Todos coinciden: *- nada que ver con la foto que vimos -*

Cerca, hay otro cuadro tan grande como el de Manuelita: “El despertar de la criada” de Eduardo Sívori también representa una mujer, está desnuda. Natalia los compara y reflexiona:

- ...un cuadro representaba a una criada en un cuarto pobre y oscuro. Le miré las manos y los pies descalzos y deformes. En las dos obras, dos mujeres que me decían cosas tan distintas. Me hicieron pensar en las mujeres, en otras mujeres.

Notan que la imagen femenina es un tema recurrente. Pablo comenta que sabía que en el arte siempre se representaron mujeres, pero que lo sorprende ver que el trabajo o la falta de trabajo es un tema tan frecuente. La sala está dedicada al inicio de la *pintura social*, pero la reflexión de Pablo hace que los demás noten que el trabajo vuelve a aparecer en muchas obras. Les pregunto por qué creen que en el arte argentino el tema del trabajo es frecuente.

Responden:

- Casi todos nosotros descendemos de inmigrantes europeos que vinieron en busca de trabajo.
- Desde el interior también la gente se mueve por trabajo.
- Nuestros temas no son los santos ni los reyes, son la gente y el trabajo.
- (Ante un cuadro de Quinquela Martín que

representa la descarga de carbón en el puerto)
- Creía que en jardín de infantes los chicos iban a la Boca para ver y pintar barcos, pero también investigan sobre los inmigrantes italianos que vivían y trabajaban allí.

En su relato final Natalia escribe:

Durante mis prácticas vi que los chicos tenían en el libro de texto la imagen del cuadro de Antonio Berni, “Desocupados”. La actividad proponía buscar adjetivos a partir de lo que les transmitían las personas representadas. Decidí cambiar la propuesta, les conté algo de la vida de Berni y del momento político. A la clase siguiente traje “Sin Pan y sin trabajo” y comenzamos a discutir sobre el trabajo, la desocupación, hablaron sobre sus padres. Hay que romper con las barreras que nos han puesto y animarse a descubrir que tal vez no nos enseñaron de la forma en que necesitábamos.
Dudar de lo que me enseñaron me ayudo a comprender y a pensar que se pueden buscar otras formas

Natalia resiste a la tendencia escolar de pedagogizar las obras artísticas, lo que suele vaciarlas de sentido. Se anima, como dice, a buscar sus propias formas

DEL CANON A LA TRANSGRESIÓN

El contacto directo con ciertas obras canónicas, además de conmoverlos, genera adhesiones y reflexiones. Pero su *aura* tan poderosa, parece no animarlos a la crítica o el cuestionamiento. Frente al cuadro de Manuelita algunos comentaron: *-¡qué fea! ¿tenía bigotes?-* Sin embargo nadie lo escribió en sus relatos. Posiblemente mi actitud, en cierta forma *evangelizadora* podía llevarlos a caer en una fascinación y desanimar la crítica. Dice Laura Malosetti Costa: “no es raro que en la cantera de la supuestamente envejecida historia del arte se encuentren algunos tesoros insospechados que bien utilizados se vuelven instrumentos preciosos para nuevas aproximaciones a la crítica y el análisis cultural” (MALOSETTI COSTA, 2006, p. 156).

Esta historiadora se ha referido al poder de ciertas imágenes de “persistir en la memoria, de reactivarse después de largos períodos y convocar nuevas vivencias e ideas” (MALOSETTI COSTA, 2003, p. 1) y a los artistas, colectivos de artistas y movimientos populares que desarrollan “*prácticas de reapropiación y resignificación de obras de arte consagradas de la tradición local*” Me propuse acercarlos a algunas de estas prácticas artísticas contemporáneas más híbridas, menos solemnes y tal vez, más accesibles y cercanas. ¿Cómo recibirían las otras versiones de imágenes que les habían calado tan hondo?

Comencé con “Manuelita y el terror” (Imagen 2, 2009) versión irónica de Manuelita realizada por el artista Alberto Passolini, Así se refiere a él una crónica periodística:

Las obras de Alberto Passolini están particularmente cifradas: son relecturas de clásicos de la pintura argentina. Manuelita y el terror es el nombre que el artista le puso a su versión del retrato de Manuelita Rosas y Ezcurra, de Prilidiano Pueyrredón. A diferencia del original, Manuelita parece un dibujito animado y, en lugar del florero erecto, éste está a punto de estrellarse sobre el suelo. Desde el título se propone repensar clásicos contenidos en la currícula escolar, como Rosas, pero también como Pueyrredón, uno de nuestros pintores emblema. (SCHEJTMAN, 2009)



Imagen 1. Manuelita Rosas. Prilidiano Pueyrredón (c.1851).

Imagen 2. Manuelita y el terror. Alberto Passolini

Ante la esta imagen Emmanuel dice: *¿Se puede hacer eso?; -Es como si fuese un dibujito animado, le pone humor a algo solemne. Lo critica porque tira el florero a propósito, con eso desafía. ¿Es como una parodia no?* Nicolás hace una asociación a partir del título: - *Creo que “y el terror” se refiere a gobiernos autoritarios y lo relaciona con el terrorismo de estado del siglo XX en el país.*

Visitamos una muestra de Passolini y seguimos indagando sobre otros artistas y otras reapropiaciones de obras tradicionales. Aquí sólo me referiré a una en particular y a sus nuevas versiones que nos tocaron muy de cerca, también hablaba del trabajo.

IDENTIDAD, TRABAJO, OTRAS SUBJETIVIDADES... A POCOS PASOS

En diagonal al edificio del profesorado (donde también funcionan una escuela primaria y secundaria y un jardín de infantes) está el Museo Casa de Yrurtia. Allí vivieron el escultor Rogelio Yrurtia (1879-1950) y su esposa, la pintora Lía Correa Morales (1873-1975). Este es un fragmento de la fundamentación del proyecto institucional que elaboramos para acercar a la comunidad educativa al Museo:

El profesorado y el Museo Yrurtia son instituciones históricas de Belgrano, un barrio cargado de historias, monumentos, museos, parques y tradiciones que la mayoría de sus habitantes desconoce. Están a pocos pasos distancia. Día a día estudiantes y profesores pasamos por la puerta de ese bello edificio. Muchos ignoran qué hay tras esos muros, tampoco saben que su patrimonio les pertenece. Tenemos intereses que se entrecruzan: el museo necesita ser visitado para dar sentido a su existencia, revelar sus secretos, ampliar sus horizontes. Nuestros estudiantes, pueden ser quienes abran sus puertas a los chicos y a las familias de los chicos de muchas escuelas del nivel inicial y primario.⁴

Yrurtia, su obra y la de su esposa, su casa (cuya arquitectura neocolonial la diferencia de las construcciones que lo rodean) y cada uno de los objetos que atesora, convocan a una multiplicidad de miradas,

interrogantes, cruces y reflexiones sobre diversos temas: identidad nacional, influencia europea, cultura, trabajo, género, familia, justicia.

Solemos afirmar que es necesario formar educadores capaces de integrar conocimientos, pero los planes oficiales de estudio proponen materias aisladas. Mediante este proyecto, buscamos generar experiencias que posibiliten trabajar articuladamente en torno a un recorte específico: el Museo, al abordarlo desde múltiples miradas y distintos espacios curriculares para superar la fragmentación disciplinar. El proyecto incluyó la posibilidad de realizar visitas al Museo con niños de las escuelas donde los estudiantes realizan sus prácticas docentes.

Efectuamos acuerdos con las autoridades y personal del museo para que alumnos y profesores puedan visitarlo con frecuencia para desarrollar experiencias e investigaciones. Hicimos reuniones de profesores en ese ámbito para que lo conocieran, lo disfrutaran y descubrieran sus posibilidades. Para hacerlo debimos superar obstáculos burocráticos ya que cada institución pertenece a distintas jurisdicciones: el museo a Cultura de la Nación, el profesorado al Ministerio de Educación de la Ciudad. Si bien compartimos propósitos fue necesario traspasar trabas burocráticas para generar el necesario puente entre Cultura y Educación, algo que resulta más difícil de lo que debería resultar.

Rogelio Yrurtia, como muchos artistas argentinos completó su formación en Europa, a su regreso creó importantes monumentos. Los estudiantes se interesaron por saber por qué se invirtió tanto dinero en poblar los paseos públicos con monumentos. Al investigar se enteraron que la instalación de monumentos en plazas y parques del país (siglos XI y XX) respondió a un proyecto de Nación que, luego de incentivar la inmigración europea, quiso dotar a esa sociedad de un sentido de pertenencia único a través, entre otras cosas, de una iconografía que convocase valores patrióticos comunes. Lo hizo desde una mirada etnocéntrica, que también

ignoró e invisibilizó bintencionalmente a los pueblos originarios de América y su iconografía. Ese proyecto homogeneizador dio origen, también, a la escuela pública. Mientras la escuela educaba a los niños desde ésta visión hegemónica, los monumentos imponían a los adultos la narrativa disciplinadora dominante, desde los espacios públicos de recreación y encuentro.

El *Canto al trabajo*. (Imagen 3) encargado a Yrurtia por la Municipalidad en 1907, es una de esas imágenes poderosas que menciona Malosetti. Está integrado por catorce figuras divididas en tres grupos que traccionan una piedra expresando alegóricamente la idea de la familia como motor del trabajo. En el Museo hay bocetos en bronce (Imagen 4) de cada figura. El original está frente a la Facultad de Ingeniería. Pese a su imponente Gisela declara: *- cursé tres años en esa facultad, no puedo creer que ni lo miré*. Emiliano, en cambio recuerda haber visto en otro museo uno de estos bocetos y pregunta: *-¿Cuál es el original?-* Aparecen otros interrogantes y comentarios: *- si le llevó tanto tiempo hacerlo ¿cuándo se lo pagaban?* También quieren saber sobre el procedimiento de vaciado⁵. Confiesan que nunca se habían preguntado cómo se hicieron las estatuas que pueblan la ciudad. Paola pregunta, *¿cómo se sostienen en una sola pierna?* Pablo reflexiona: *-otra vez aparece el trabajo como tema importante, pero parece algo idealizado*.



Imagen 3. Canto al trabajo (1927). **Imagen 4.** Boceto.
Imagen 5. Obra de María Pinto



Imagen 6. Acción urbana del Grupo Piedra

Les llevé reapropiaciones de la obra: una, la reproducción de *Canto al trabajo* (2004) de María Pinto (imagen 5), artista que recrea obras consagradas sustituyendo a los personajes con muñecas Barbie o Playmobil, generando un contrapunto entre imágenes canónicas y juguetes ligados al consumo; la otra era un registro fotográfico de la acción callejera (imagen 6) concebida por el grupo *La piedra* que, como explica Malosetti, acompañó los reclamos de los jubilados entre 1992 y 1993, cuando una ley tomó parte de sus haberes para financiar la crisis que asolaba al país. En esa reapropiación paródica del *Canto al trabajo*, un grupo de jubilados reales arrastraba una piedra. Algunos recuerdan ese momento político y se identifican, otros se asombran por la irreverencia de éstas manifestaciones artísticas. Si bien conocen y manejan los conceptos de parodia y cita, les sorprende verlos asociados a las artes visuales.

Les propongo ir al parque del museo y armar una escultura viviente que exprese algunas cosas que surgieron: visiones del trabajo y el trabajo en equipo, el sostén mutuo, paródicamente (Imágenes 9 y 11). Fernando Hernández explica que estas acciones pueden abrir a *“otras lecturas y producciones de textos, imágenes y artefactos sin rechazar los placeres previamente formados”* y que la parodia puede funcionar como modalidad crítica por sí misma y *“facilita acceso a partes que formas de análisis más cerradas no permiten”* (HERNÁNDEZ, 2007, p. 69).

Conocer este tipo de manifestaciones artísticas, concebidas a veces por colectivos, fue desplazando ciertos posicionamientos rígidos. Los comentarios frecuentes ante obras contemporáneas como: *eso los puedo hacer yo* o *¿cualquiera puede hacer arte?* ahora mutaban hacia un desafío: *¿Por qué no hacemos algo nosotros?* Al bajarse del pedestal, como el canto al trabajo del Grupo Piedra, algo empezó a moverse y a generar el deseo y la necesidad de experimentar la posibilidad crear y participar de una acción colectiva.

Durante varios encuentros se debatieron los temas en torno a los que iban a trabajar. Propuse un procedimiento viable y lo suficientemente efímero como para mantener el espíritu lúdico, y que los hiciera indagar sobre las problemáticas inherentes a la escultura que habían planteado. La idea que sobrevolaba al grupo, teniendo en cuenta la proximidad de *La noche de los Museos*⁶, se refleja en esta frase de Cinthia: *nosotros no veíamos el Museo, no veíamos a Manuelita, me gustaría ayudar a que otros puedan ver*. Querían ser ellos los que convocaran a la comunidad hacia el Museo. En su relato final Pablo escribió: *Decidimos retomar el tema del trabajo pero pensando en nuestro futuro trabajo como educadores y mediadores culturales*.

Propuse hacer una intervención urbana en el espacio entre la puerta del profesorado y el Museo, que expresara estas intenciones. Trabajaron con papel de diario, partiendo de los modos de transformar el papel abollando, retorciendo y envolviendo con cinta adhesiva. Incluyeron y aplicaron saberes y conclusiones sobre equilibrio y sostén surgidas al hacer la escultura viviente colectiva. El grupo escultórico (Imágenes 7, 8, 9, 12) consistió en figuras que representaban personas que iban hacia el museo, que se montamos en la reja perimetral. Francisco trajo una cinta de papel impermeable y sugirió acompañar la imagen con este texto elaborado entre todos:

A pocos pasos. Este es un proyecto del profesorado de la ENS N° 10. No lo destruyas...disfrútalo. Esculturas realizadas por los estudiantes en homenaje a Yrurtia. Un puente entre educación y cultura. El sábado 15 no te pierdas la Noche de los Museos. El arte es de todos y para todos. Para construir nuestra identidad tenemos que apropiarnos de nuestros bienes culturales, son tuyos, son nuestros, no los destruyas disfrútalos

La secuencia de trabajo fue registrada fotográficamente y en video. El impacto en los transeúntes y en los mismos creadores de la obra se hizo sentir enseguida. Mientras elaboraban e instalaban las esculturas se preguntaban cuánto tiempo duraría, si el viento, la lluvia o la gente las iban a romper. Sabían que la fragilidad del material podría hacer que se deteriorara antes del evento pero esto ya era un acontecimiento. Algunos opinaban que ese era el riesgo de lo público, querían que la gente las viera, también la gente podría interactuar con ellas negativamente. Como expresó una de las chicas *peor es la indiferencia*. Poco a poco la intervención urbana se constituyó en un hecho performático. Personas que caminaban por la vereda, automovilistas, los chicos que salían de la escuela, profesores que entraban y salían interactuaban con la obra y con sus autores. La dimensión del acontecimiento que irrumpía en la monotonía de ese espacio cotidiano fue adquiriendo vida propia. *-Qué bueno, voy a ir a la Noche de los Museos-* dijo una señora mientras giraba la cabeza en dirección al Museo, ese comentario tranquilizó a los que pretendían montar guardia para evitar que se destruyera. Mientras discutíamos sobre el valor de lo efímero como tal, se acercó la directora del Museo a invitarlos a que el año siguiente lo realizaran en los jardines del museo. Alguien dijo: *sabemos hacerlo, lo podemos seguir haciendo en otros lugares*. Nuevas ideas brotaban en medio de la euforia. *Podemos invitar a otros compañeros y hacer una en el subterráneo*. Y la reflexión se Francisco: *Yrurtia pasó años haciendo esculturas que nosotros ni veíamos. ¿Qué pasó acá que todo el mundo estuvo mirando?* Ana hizo otra reflexión

parecida: *las esculturas están en lugares importantes pero por alguna razón casi nadie las ve ¿por qué nuestra escultura efímera fue tan mirada?*

Es interesante como participar de una acción de estas características los enfrentó a algunas problemáticas inherentes al arte contemporáneo. Muchas veces ver el proceso interesa más que un producto acabado que tal vez se integra al paisaje sin que nadie repare ya en esa presencia. ¿Cómo habrá sido el momento en que se emplazaban estos monumentos? ¿Se acercaría la gente a conversar con el escultor?

Los estudiantes que al principio no comprendían estas manifestaciones fueron interesándose en sus lógicas. Así como aquellas fueron concebidas para la contemplación y la imposición de valores, estas otras se centran en la participación, la interacción y el proceso colectivo de construcción. También se interesaron en comprender que es una escultura, y su relación con el contexto en que se produjo, tan diferente de éste en el que se las contempla e interpreta.

Escribe Cinthia:

Nunca pensé en las esculturas, nunca me detuve a mirarlas. Salir del profesorado a vivir experiencias me causó tanta satisfacción como salir del plano del papel y hacer algo tridimensional que pasó a ser parte del barrio durante cuatro días.

Precisamente Fernando Hernández explica que la satisfacción que la cultura visual tiene y les produce a los estudiantes es un aspecto que debe ser utilizado para indagar sobre el papel que juega en la construcción de sus subjetividades (HERNÁNDEZ, 2007, p. 67). En sus escritos finales comentan: “Sentí orgullo en hacer una obra que la gente miraba y que generaba opiniones. Los chicos que salían de la escuela se quedaban mirando, nosotros conversamos con ellos y con los padres, les decíamos que el museo es de todos nosotros” (HERNÁNDEZ, 2007, p.67).

Pese a ser de papel la obra permaneció varios días y su espíritu siguió multiplicándose. Marcela escribe:

En mis prácticas en una sala de 4 años insistí en ir al museo. Al pedir el turno dije que no quería un guía. Jugaron a las esculturas vivientes, como nosotros, descubrí que muchos chicos las <miran> con todo el cuerpo, hablan con el cuerpo. No sé como decirlo, pero sentí que entienden y resuelven con todo el cuerpo. Las mamás que nos acompañaron estaban alucinadas, me di cuenta que nunca habían estado en un lugar así. Me asombraron las ideas de los chicos sobre las esculturas, si yo no hubiera vivido la experiencia no se me hubiese ocurrido preguntarles esas cosas. (Imagen 10)

AHORA, UN NUEVO DESAFÍO

En el año 2010, la última reforma exigió a cada profesorado del país darse una orientación. Fue así que el proyecto *A pocos pasos* derivó en nuestro Espacio de Definición Institucional. Ya no es sólo un proyecto, ya no se trabajará la cultura visual sólo desde un taller optativo: nuestros egresados se especializarán en Arte Cultura y Escuela. ¿Serán ellos los que logren desarrollar una mirada integradora en los niños? ¿Podremos nosotros brindarles herramientas y entusiasmo para que el puente entre cultura, arte y escuela llegue a ser lo suficientemente sólido para que lo transiten los niños de las escuelas? Ahora los profesores vivimos esta instancia de construcción compartida y reflexiva, con la esperanza y la certeza de que vale la pena intentarlo.





Imágenes 7, 8. Los estudiantes instalando la intervención urbana: Grupo escultórico 'A pocos pasos'.



Imagen 9. Haciendo esculturas vivientes paródicas.
Imagen 10. Niños haciendo esculturas vivientes



Imagen 11. Haciendo esculturas de papel de diario
Imagen 12. Escultura viviente paródica.

ART AND VISUAL CULTURE IN TEACHER EDUCATION

Abstract

It is recognized that visual dimension is today widely an issue of interest at school. However, institutions are still strongly anchored in a written speech tradition through which the visual is still figured as an “accessory”. That call us to concern ourselves with the revision of these subjects. This article reports experiences and purposes reflections concerning the visual culture in the teacher training career for the K-12 education.

Keywords: Teacher training. Art. Visual culture.

NOTAS

- 1 Fernando Hernández señala que la tradición vinculada al arte como destreza manual estuvo instalada en muchos países de tradición católica desde el siglo XIX. Pese a los cambios de denominación y de enfoque curricular, esta lógica permanece impregnando las concepciones de muchos estudiantes. Hernández F. “Educación y Cultura Visual”. Octaedro Barcelona (2000)
- 2 En su libro “Lo obvio y lo obtuso” Paidós (2002), Roland Barthes distingue dos caras, en cierto modo contradictorias de la significancia, una intencional que tiene que ver con lo que propone el autor, suele ser más evidente y clara: el sentido obvio; y otro sentido, especie de suplemento que el intelecto no llega a asimilar, testarudo, huidizo, escurridizo, resbaladizo que llama sentido obtuso.
- 3 Inés Dussel parte de un texto de Benjamin, Calle de mano única, y señala aspectos de la imagen en la pantalla que se contraponen con la distancia prudente que propone la escuela tradicional. Ampliar en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/23_2010_Pesentacion_Ines_Dussel__CAIE_2010_Power_Point.pdf
- 4 Fragmento de la fundamentación del texto del proyecto de mejora institucional: *A pocos pasos*. Coordinado por la autora de este texto. (2007)
- 5 Proceso de llenar con bronce u otro material el molde que realiza el escultor luego de modelar.
- 6 Evento que organiza la ciudad, en la noche de un sábado los museos permanecen abiertos hasta las tres de la mañana, con actividades especiales y transporte gratuito. Convoca sobre todo, a públicos no habituales.

REFERÊNCIAS

BERDICHEVSKY, P. Niños espectadores preguntan. Tesis no publicada. Iuna, 2003.

BERGER, J. Puerca Tierra .Santillana Ediciones Alfaguara. Madrid, 2006.

DERRIDA, J; SAFAA, F. Rodar las palabras. Al borde de un film. In: DUSSEL, I. *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen*. Madrid: Arena Libros, 2004.

Dirección de Educación Superior. Lineamientos para la Formación Docente. Gob. de la Ciudad de Bs. As, 2009.

HERNÁNDEZ, F. *Espigador@s de la cultura visual*. Octaedro. Barcelona, 2007.

LARROSA, J. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación. Argentina. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

MALOSSETTI COSTA, L. Algunas reflexiones sobre el lugar de la imagen en el ámbito escolar. In: DUSSEL; GUTIÉRREZ. *Educación la Mirada*. Manantial Buenos Aires, 2006.

_____. *El poder de las imágenes*. Disponible em: <<http://www.eldiariodeljuicio.com.ar>>

MITCHEL, W. J. T. *Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual*. p. 18, 2003. Disponible em: <<http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num1/mitchell.pdf>>

SCHEJTMAN, N. <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-5389-2009-07-01.html>>

Enviado em 07 de junho de 2011
Aprovado em 30 de junho de 2011