





ÍNDICE

Mala/s Praxis o cómo desmantelar la "caja negra"

8

Mariela Yeregui

El proyecto MalaPraxis

12

María Fernanda Benedetto

Los sonidos del agua

20

Myriam Beutelspacher Alcántar

Paisajes Lunares

30

Guadalupe Chávez Pardo

ONVI. Un caso de otro planeta

38

Piren Benavidez Ortiz

< ENJAMBRE DE VOCES >

Fabulaciones entre tránsitos escolares.

Desde "no me mandes a trabajar" hasta "si no es con nota no nos interesa"

50

Sebastián Friedman

Los caminos del panda

60

Leila Quintanilla, Guadalupe Chávez y

Sebastian Friedman

Siluetas: ¿una estrategia para el cruce disciplinar en el aula?

76

Rosario Cabaleiro

Las mujeres no son como las pintan

86

Sebastián Pasquel

Conclusiones

94

José María D'Angelo

INTRODUCCIÓN

Mala/s Praxis o cómo desmantelar la "caja negra"

DRA. MARIELA YEREGUI DIRECTORA

En el año 2007 comenzamos a pensar, junto a Mariano Sardón, qué pasaba con la educación en los niveles medios. Durante varios años, en tanto profesora en los primeros años de la Licenciatura en Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, observé -con inquietud- e intenté entender la "mochila" que lxs alumnxs traían de la escuela secundaria. No voy a enunciar aquí todos los componentes de esta mochila, simplemente quiero subrayar la idea de que lxs estudiantxs se posicionaban en un lugar de consumidorxs y receptorxs pasivxs del conocimiento. La universidad aparecía en el imaginario de lxs alumnxs como un depósito de saberes específicos, donde lxs docentes oficiábamos como una suerte de "maestrxs de ceremonia" en esta tarea de transmisión de saberes, unilineal e impermeable.

Era preciso entonces pensar cómo generar mecanismos que pudieran echar una mirada crítica y a la vez accionar sobre esto que les generaba muchas

veces frustraciones una vez insertxs en el ámbito universitario. Las preguntas que en ese momento surgieron fueron las siguientes:

- ¿Es posible construir conceptos en los que se desarticulen las separaciones disciplinares tradicionales?
- ¿Hay diferentes formas de abordar interdisciplinariamente procesos de construcción de conocimiento?
- ¿Cómo es posible instrumentar estas propuestas en el ámbito educativo preuniversitario?
- ¿Cómo lograr que lxs alumnxs se visualicen a sí mismxs como constructorxs de conocimiento –y no como meros depositarixs?
- ¿Este tipo de procesos en interacción con la comunidad universitaria (alumnxs, profesorxs), permite establecer un puente natural de inserción de las alumnxs en la universidad?

En el año 2009 comenzamos el proceso de diseño de esta plataforma. En una primera instancia,

convocamos a profesionales de áreas diversas para pensar en conjunto abordajes posibles. Más tarde, iniciamos nuestro contacto con las escuelas, en donde el equipo de Mala Praxis, conformado por estudiantxs y egresadxs de la Licenciatura y de la Maestría en Artes Electrónicas de la UNTREF, viene trabajando desde entonces, a partir de diferentes estrategias de desarme y de desguace del conocimiento con lxs profesorxs de las escuelas, provenientes de diversas áreas.

Mala Praxis se concibió como una plataforma que posibilitara poner en escena una serie de interrogantes sobre los modos de construcción de conocimiento y cómo el contexto educativo, en tanto sistema y comunidad, se podría ensamblar con esta propuesta.

entre arte y tecnología. Todxs sus integrantes han transitado diversas prácticas que han contribuido a su formación académica. Estas prácticas usualmente despliegan procesos de investigación, exploración y producción de obra, lo que supone cuestionar los límites tradicionales que definen el diálogo entre arte, tecnología y ciencias en su conjunto. Esta situación impulsó a reflexionar sobre el recorrido que realizamos en tanto artistas, investigadorxs y educadorxs, para poder así traspasar estas prácticas como acto creativo y reflexionar qué metodologías

y estrategias de acción se necesitan para generar dinámicas educativas transdisciplinares. Este tipo de acciones debían tender a generar un proceso de construcción de conocimiento -y ya no de transmisión de conocimiento- en el que los saberes disciplinares dialogaran transversalmente., a través de experiencias centradas en la práctica misma. Estas experiencias implicaban un proceso de integración de elementos de las más diversas corrientes del pensamiento, que funcionaron, desde el inicio de Mala Praxis, como herramientas de construcción de conceptos sin apelar a legitimaciones externas o a jerarquías planteadas a priori. Durante todos estos años, el campo de las artes electrónicas permitió hilvanar pensamientos, acciones, vivencias, experiencias, lenguajes, pero sobre todo, las ganas de construir y de pensarse en el ámbito de la educación.

Para ello, y apoyándonos en nuestro campo de acción (arte/tecnología), nos planteamos –y aún seguimos reflexionando en torno a ello, ya que sabemos que la educación es (o debería ser) dinámica y movediza-, las siguientes acciones:

- Explorar nuevas formas de pensamiento y estrategias de acción en el campo educativo que operen sobre el conocimiento de manera transversal.
- Examinar con sentido crítico las formas de acción

INTRODUCCIÓN -011

Desde una perspectiva fenomenológica, propusimos que el logos no anteceda al pensamiento, sino que sea el propio proceso de construcción de pensamiento y de experimentación que surja a partir de la experiencia vivencial de campos relacionados transversalmente, en un entorno de diálogo intersubjetivo.

habituales en el contexto del aula, integrando a lxs propixs actorxs del proceso educativo.

- Abordar el fenómeno considerando el contexto (social, económico, político y cultural) y la realidad específica de la producción de conocimiento.
- Contribuir a la articulación de nuevos lenguajes, de nuevas lógicas, y de nuevos conceptos que permitan un diálogo genuino entre diferentes dominios -particularmente el arte, las ciencias y la tecnología- en el ámbito de la escuela media, descubriendo así puentes entre diferentes objetos y áreas de conocimiento a partir de la propia experiencia de creación.
- Abordar el conocimiento en tanto experiencia multidimensional para una práctica que considere expectativas de desarrollo social y cultural de la población-objetivo.
- Construir un aporte de índole significativo, que origine un marco para el diálogo, la reflexión, el intercambio de las ideas, con una óptica que avance más allá de lo particular, con énfasis en la problemática del entorno educativo.

Es así que concebimos al proyecto Mala Praxis como de investigación-acción, dado que la práctica reflexiva, en la que teoría y praxis se encuentran en estrecha interrelación, tiene el fin de generar cambios en la situación estudiada, comprometiendo a los propios actores en el proceso de investigación, y, por otra parte, arrojando conclusiones que sirvan para articular conocimiento en el territorio-escuela. Pero para llegar a buen puerto en nuestro afán de remover las estructuras dadas, era necesario romper la "caja negra", a la que tan extensamente se han referido varios autores. En su ensayo "La utilidad del arte", el propio César Aira advierte sobre el riesgo de que el arte ceda "miserablemente a la lógica de la caja negra: se aprieta un botón (es decir, se usa a ciegas un lenguaje artístico sin desarticularlo previamente) y se espera un resultado"¹. Esto que es esencial en nuestra tarea como artistas/investigadorxs abocadxs a las prácticas artísticas, es traspolable también al ámbito de la educación. Porque un poco de eso se trataba y se trata Mala Praxis: de poner en crisis los presupuestos sobre los que se edifican los discursos del conocimiento en el ámbito escolar, templando una

voz que, eventualmente, conduzca a una posibilidad relacional de desenmascaramiento de los espejismos del conocimiento. De allí nuestras autodenominadas "malas praxis": aquellas que desguazan lo dado y naturalizado, que rompen con lo establecido, que miran críticamente a las estructuras instituidas y constreñidas.

Desde una perspectiva fenomenológica, propusimos que el logos no anteceda al pensamiento, sino que sea el propio proceso de construcción de pensamiento y de experimentación que surja a partir de la experiencia vivencial de campos relacionados transversalmente, en un entorno de diálogo intersubjetivo. Este objeto es entonces la resultante de una dinámica de modelización del mundo a través de una aproximación creativa. Por eso, son importantes en nuestra experiencia de Mala Praxis los procesos de pensamiento y de creación en un sentido no de aplicación de saberes o de tecnologías sino en una dirección que apunte a la producción de lenguajes y de discursos (artísticos y teóricos). Así, más que institucionalizar un deberser de Mala Praxis, bajo pautas que estructurarían

y uniformizarían los procesos de construcción de conocimiento, nos propusimos crear un marco a partir del cual poder dar cuenta de nuevas formas de abordaje en el espacio áulico.

Me gusta pensar a Mala Praxis como un virus. Un virus benéfico que penetra y se expande por el cuerpo/sistema educativo. Una práctica viral "situada" y "embebida" en la propia escuela. Un virus que va mutando y generando variaciones en función de su entorno de implementación y sus necesidades, características e impronta. En estos años las experiencias fueron muy ricas y diversas. Cada comunidad escolar planteó desafíos diferentes e intercambios que nos movilizaron a re-pensar continuamente qué es Mala Praxis. Al cabo de este recorrido parcial —que continuará allí donde las comunidades escolares estén con ganas de abrir la "caja negra"- nos queda a todxs nosotrxs la alegría de seguir pensando.

1. Aira, César. La utilidad del arte. Disponible en: http://70.32.114.117/gsdl/collect/revista/index/assoc/HASH2e3b/fe6c42f0.dir/r15_04nota.pdf

Lic. María Fernanda De Benedetto Pf. de Proyecto de Metodología de la Investigación

Mala Praxis es un proyecto que tiene como propósito re construir el vínculo con el conocimiento en la Escuela Secundaria.

También, es un proyecto de articulación que se despliega en diferentes dimensiones. La dimensión interinstitucional, entre la Universidad y el Nivel Secundario. La dimensión interdisciplinaria, la articulación entre los docentes de las diferentes asignaturas y los tutores. En tercer lugar, la articulación en la clase entre docentes y tutores, planificando, gestionando y evaluando en un trabajo colaborativo. Todas estas articulaciones implican una deconstrucción de las prácticas de enseñanza.

Proyecto Mala Praxis -017

MI ENCUENTRO CON EL PROYECTO

En el 2015, la inspectora en Jefe, Lic. Lucía Guariglio, a través de la dirección de la escuela EES Nº1 de Hurlingham y la jefa del departamento de arte, Pf. Norma Turiel, invitaron abiertamente a los profesores de la Escuela Nº 1 a participar del proyecto de articulación con la UNTREF. Aquellos docentes que estuviésemos interesados en participar, se nos instaba a informarnos sobre el proyecto Mala Praxis. En agosto de ese año, los docentes comenzamos a reunirnos con el Coordinador, Lic. José María D´Angelo, para conocer la propuesta y la forma en que se implementó Mala Praxis en otras escuelas secundarias.

Los profesores formábamos un grupo variopinto de docentes, profesores de Arte, de Matemática, de Química y de Proyecto de Investigación.

En esas reuniones trabajamos los fundamentos del proyecto Mala Praxis, poniendo en tensión el concepto de enseñanza y de aprendizaje. Con el propósito de re pensar las prácticas en la Escuela Secundaria, de encontrar nuevos caminos para definir el vínculo con los estudiantes, con el conocimiento, y reflexionado sobre el hacer del docente.

Pensar la implementación en la escuela no fue

sencillo, dado que éramos muchos docentes de distintos campos y al mismo tiempo no todos los profesores compartimos grupos, ni días en la institución.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO ¿POR QUÉ DECIMOS QUE SE INVIERTE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA?

La tarea en Mala Praxis comienza en la construcción del vínculo docente-tutor-estudiante a través de la indagación de los intereses de los estudiantes. El tiempo de indagación tiene dos objetivos, conocer los intereses de los estudiantes y generar un vínculo intersubjetivo con ellos.

Una vez reconocidos los intereses, juntos, estudiantes, tutores y docentes construyen un problema de conocimiento.

Definido el problema, el docente y los tutores intentan poner en tensión distintos saberes disciplinares, miradas y técnicas para abordar el objeto de conocimiento y desarrollar un proyecto. El objetivo es desarrollar un proyecto, que puede plasmarse en una investigación, o en una obra de arte electrónica,

o en ambos. Estas producciones, son una respuesta al problema de conocimiento construido sobre los intereses del estudiante.

Para realizar el recorrido mencionado (indagación de intereses - construcción de un problema - abordaje interdisciplinario - producción de un proyecto) el docente debe re significar su rol. El rol tradicional se erige sobre la transmisión de contenidos. El docente enseña saberes, técnicas y procedimientos validados. En Mala Praxis también sucederán situaciones de transmisión, pero partiremos de una necesidad de saber y el docente no realizará ese camino solo. Trabajará en equipo con los tutores, planificando, gestionando y evaluando en pareja pedagógica.

El docente y los tutores escuchamos a los estudiantes, conocemos sus gustos, sus pasiones e intereses. El tiempo de escucha, es también un trabajo de guía, donde el equipo docente debe poder convertir ese gusto personal en una pregunta, en un problema de conocimiento. Es una tarea compleja porque muchos de nuestros estudiantes pueden rápidamente verbalizar intereses, pero otros requieren un trabajo de acompañamiento para lograr expresar qué los convoca.

Una vez reconocido el interés del estudiante y construido el problema, la práctica tradicional

de enseñanza vuelve a transmutarse. Nuestro propósito ahora es construir el conflicto cognitivo, tensionar el sentido común, proponer abordajes que enriquezcan el objeto. En esta instancia es donde se produce el aprendizaje de nuevos saberes, técnicas y procedimientos.

El equipo, docente-tutores-estudiantes, se convierten en un grupo de investigación que busca diferentes enfoques para iluminar el objeto de conocimiento. De esta forma, docentes y tutores funcionan como mediadores entre el acervo cultural producido y el estudiante.

Luego o más bien en paralelo, dentro del marco del proyecto también se proponen situaciones de experimentación. Estas experiencias enriquecen la lectura del objeto y permiten a los estudiantes apropiarse de técnicas, a través de la experiencia y en forma significativa, porque las aprenden en función de la realización de su proyecto. En esta etapa según la disciplina en la que se especialice el docente, es probable que vuelva a correrse del lugar de transmisor y de gestor de la clase, otorgándole el lugar a los tutores.

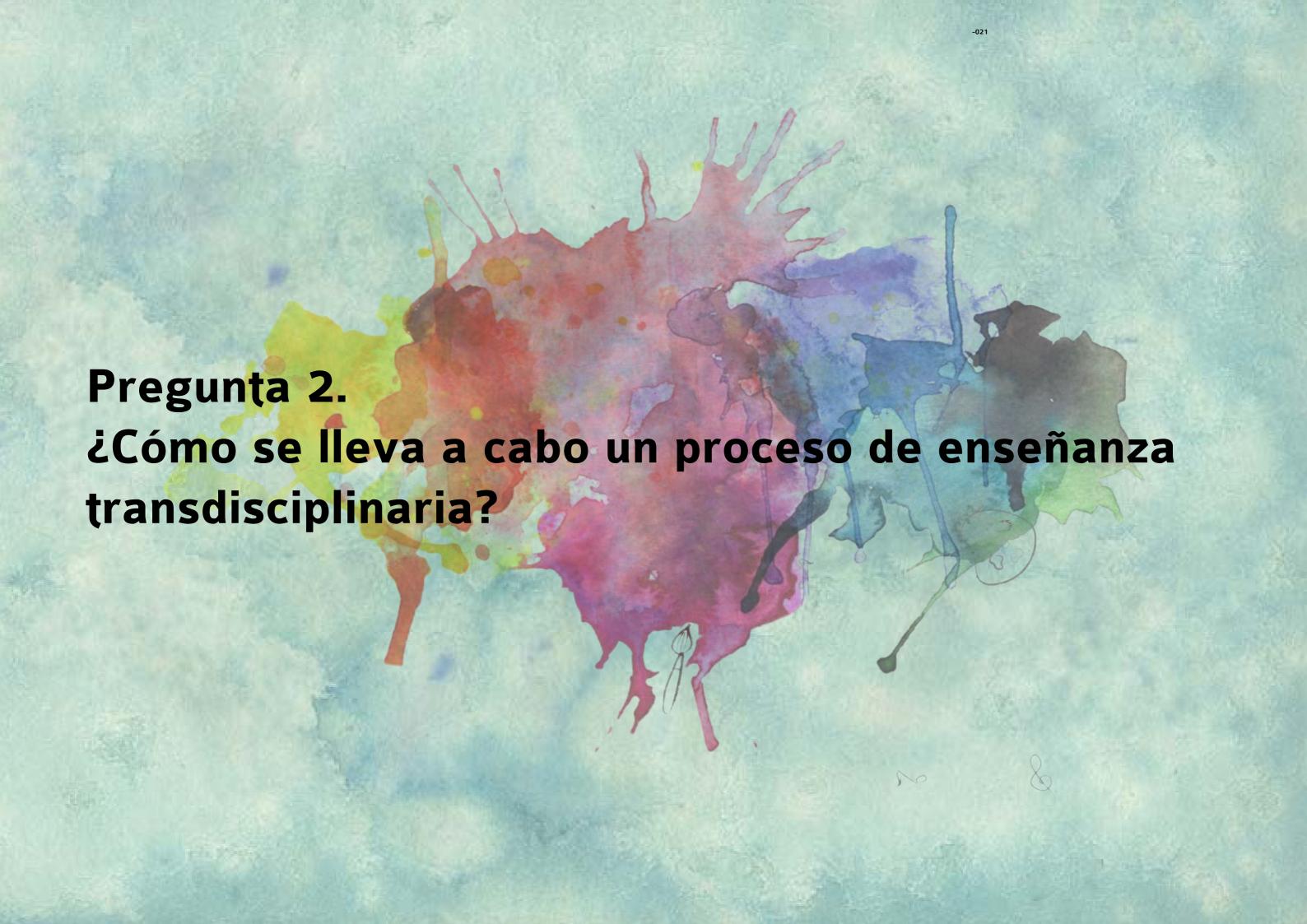
El trabajo docente en Mala Praxis plantea una forma diferente de abordar la enseñanza, y de desarrollar la práctica. En primer lugar, porque el docente no define a priori el contenido y, en segundo lugar, porque implica un trabajo en equipo. El docente aporta su saber didáctico pedagógico de transmisor de contenidos, su conocimiento del grupo, de sus estudiantes y trabaja en articulación con los tutores planificando, gestionando la clase, evaluando el proceso y los logros de los mismos.

En Mala praxis el docente no es solo un transmisor de la cultura validada socialmente, también es un mediador entre la reproducción y la producción de sentido.

PALABRAS PERSONALES

Participar en este proyecto ha significado para mí, un poder encontrarme con otros actores, que también, están atravesados por el deseo de re pensar la Escuela Secundaria. Nos preguntamos cómo podemos desplegar el interés y el compromiso en nuestros estudiantes, por el saber, por el hacer, por el crear. En el desarrollo del proyecto nos topamos con dificultades, con limitaciones y con diversas encrucijadas. El trabajo colaborativo y en colectivo nos ha permitido encontrar caminos alternativos y generar nuevas preguntas.

El tiempo de escucha, es también un trabajo de guía, donde el equipo docente debe poder convertir ese gusto personal en una pregunta, en un problema de conocimiento.



Los sonidos del agua

Mg. Myriam Beutelspacher Alcántar Tutora. Docente-Investigadora UNTREF

Una de las cualidades de explorar la vía artística en el aula -eje transdisciplinario de la práctica docente de Mala Praxis-, es que propicia que los alumnos observen de manera ampliada su entorno a partir de desarrollar una sensible y aguda percepción de sí mismos. El reconocerse agentes creativos les aporta confianza y capacidad para modificar activamente ese entorno, formulando o creando mundos singulares.

Un grupo de tutores egresados de la licenciatura y la maestría en Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero trabajamos semanalmente con los docentes y alumnos de la Escuela Secundaria No. 1 de Hurlingham. Durante el año 2017 la docente Norma Turiel de 3er. Grado, articuló Mala Praxis en la materia de Arte junto con los tutores Sebastián Pasquel, Pablo Tula y Myriam Beutelspacher.

En el contexto escolar la materialización/construcción de arte electrónico requiere de una estrategia dinámica entretejida con los contenidos curriculares. Importa paralelamente el desarrollo de la capacidad de análisis y la detección de interconexiones entre distintos saberes, soportes y tecnologías, así como el desarrollo de una mirada subjetiva a través de un viaje introspectivo en el que gustos, intereses, fobias

y aficiones dibujen vetas de libre asociación. En este largo proceso suelen surgir espontáneamente nodos articuladores, únicos e irrepetibles.

El caso de estudio die Geräusche von Wasser / Los sonidos del agua de la alumna Abril Ambrossioni es interesante para comprender cómo es que Mala Praxis moviliza y articula valores intersubjetivos junto con saberes pragmáticos.

Iniciamos las clases pidiendo a los alumnos que se presentaran bajo la consigna de relatar una anécdota graciosa que hubiesen protagonizado. La imagen que me quedó tras el relato de Abril fue la de una chica pianista mojada por la lluvia, con un teclado nuevo bajo el brazo y las botas llenas de agua. Al terminar su relato balbuceó para sí misma: "La música y el agua tienen una relación misteriosa". Tomamos nota en la pizarra de ese pensamiento que se le escapó por la lengua y en seguida le pedimos que desarrollara la idea, a lo cual agregó: "sí, sí porque también cuando toco el piano se larga a llover". Aquí los tutores y la docente detectamos un poético potencial a desarrollar. Los rasgos principales del proyecto de Abril aparecieron desde ese momento pero pasaron a un plano de incubación. Si bien observamos que ella ya poseía un conocimiento artístico previo, sería interesante llevarla hacia lugares inesperados.

iEUREKA!

-023

Siguiendo su proceso creativo puedo reconocer tres momentos eureka, instantes en los que un razonamiento esclarecedor exalta la emoción de hacer un gran descubrimiento.

El primer momento eureka lo detecto cuando dictamos la clase de dibujos digitales empleando código de programación en Processing. Al comenzar a entender la lógica numérica del código, ella empezó a vislumbrar las múltiples posibilidades de transformación que podía tener una misma variable, como, por ejemplo, un mismo número que podía asignarse a un color, o a una coordenada, o a un grosor, o a un tamaño, o a una longitud de onda, o a una velocidad de frames por segundo. Comprender la lógica de este sistema le pareció convocante, no salió al recreo y se quedó en el aula a escribir código en la pantalla de proyección. Desde la praxis intentaba formular interconexiones entre lenguajes (visual, sonoro, escrito).

La curiosidad que el código digital despertó en Abril, amplió aún más su percepción respecto a su perfil naturalmente sonoro. Esto es clave al detectar el segundo momento eureka en el

Al terminar su relato, Abril balbuceó para sí misma: "La música y el agua tienen una relación misteriosa", tomamos nota en la pizarra de ese pensamiento que se le escapó por la lengua,

que la alumna, al hacer una búsqueda cotidiana en Google, prestó una singular atención a su logotipo y al contexto de su diseño "especial". Se trataba de un homenaje a Oskar Fischinger, precursor de la música visual. Llegó entusiasmada a clase porque había encontrado la frase: "Music is not limited to the world of sounds. There exists a music of the visual world" (La música no se limita al mundo de los sonidos. Existe una música del mundo visual).

A mi parecer, su mirada cotidiana se había transformado porque pudo relacionar las formas visuales del logotipo de Google con la programación digital, orientándola a una investigación más profunda del fenómeno estético que tenía frente a sí, y allí descubrió que la empresa ya había realizado un juego interactivo para dibujar sonidos en la pantalla. El hallazgo le aclaró una posible ruta para su proyecto de arte electrónico en Mala Praxis. Investigó que Oskar Fischinger, un alemán nacido en 1900, se había destacado por la creación de animación musical abstracta en la que combinó la geometría con la música, incluso varias décadas antes de la aparición de los gráficos por computadora. Abril decidió titular su proyecto en alemán como un sutil homenaje a Fischinger pero su versión estaba aún por desarrollarse.

De esta manera observo cómo un saber técnico nuevo que es puesto en relación con intuiciones personales, puede agudizar la percepción del entorno y asimilarse a través de la emoción. Esta auto-afirmación conduce a la motivación intrínseca.

B El tercer momento eureka surge al reconocer el potencial expresivo del entrecruzamiento de diferentes técnicas y procesos de desarrollo multimedia para hacer posible una puesta en común de los diferentes soportes y lenguajes.

La relación color-sonido-geometría es una intuición sinestésica que la alumna pudo concretar materialmente a partir de conocer herramientas tecnológicas (software y hardware) y comprenderlas en su dimensión conceptual para inventar un nuevo instrumento sonoro.

PROYECTO

La sugerencia de usar el agua como medio y material fue retomado de su bitácora de proceso que había quedado en incubación. Ahora, el reto era ir más allá de una interfaz pantalla como la que ya había creado Google para concretar un homenaje singular.

Ayudamos a la alumna a ver rasgos de sí misma

que ella no podía ver sin ayuda de un ojo externo.

Se le planteó la posibilidad técnica de trabajar con
la propiedad conductora de electricidad del agua
para retomar su material poético. La imagen de esa
chica mojada que creaba música se transformaba en
metáfora.

El proyecto Los sonidos del agua consistió en el diseño de una interfaz háptica (que involucra el espectro táctil) para producir sonidos y animaciones geométricas al instante de tocar el agua de seis cuencos de colores.

Se desarrolló en tres fases: electrónica, gráfica y programación interactiva. En la primera, se buscó expandir el teclado fuera de la computadora usando seis sensores capacitivos con la placa electrónica Makey Makey y Arduino. Luego, se resolvió el diseño gráfico con la vectorización de seis figuras geométricas que deberían desplegarse en capas concéntricas, -como si fueran gotas que caen en el agua-. Para realizar estas animaciones cuadro a cuadro programó el despliegue temporal en Scratch, un programa para diseñar videojuegos pero que en este caso fue usado para programar la interactividad del instrumento, vincular sonidos y realizar el micromapping de la imagen proyectada sobre el agua. Norma Turiel, docente de arte, asesoró las paletas

de colores y el tratamiento morfológico.

Interactuar a través del agua permitía que la estudiante experimentara de forma lúdica la integración de elementos sonoros y visuales motivada por la necesidad de expresar poéticamente la relación entre la materia -concreta- y su intuición -subjetiva-.

CONCLUSIONES

Como tutora artística reconozco que existen cuatro pilares a desarrollar de manera consciente en los alumnos con el fin de incentivar la mirada transversal: la agudeza de percepción; la emoción desde la experiencia; el deseo como motor; y la imaginación como posibilidad.

Estos pilares, a mi parecer, los ayudan a sostener y guiar su personalidad con fuerza creativa, más allá del ámbito escolar, ya que el arte no posee una exigencia vocacional si no que brinda herramientas para construirse e inventarse como seres humanos, auténticos y libres a lo largo de toda la vida.

El acercamiento al arte electrónico que propone Mala Praxis se fundamenta, entonces, en el despertar de factores humanos desde los cuales se trazan y entremezclan otras rutas que introducen el saber técnico-instrumental en un campo integral de



Los sonidos del agua

conocimiento. En Mala Praxis consideramos que el proyecto Los Sonidos del Agua de Abril Ambrosioni, es un caso afortunado porque al momento de partir de un lugar distinto al de la enseñanza tecnológica de cauce pre-orientado, se cumple el objetivo de fomentar un aprendizaje transdisciplinario, no como un nuevo ámbito disciplinar, si no como un modo integrador de comprender el mundo, la vida y a nosotros mismos.

El conocimiento entonces, no es comprendido en tanto contenido aislado, si no que constituye un campo integrado que existe en y desde la mirada del alumno. Es él quien lo construye activamente desde la praxis, confrontando saberes y nutriéndolo de su bagaje y experiencias para formularse nuevas preguntas, inventar respuestas, seguir intuiciones y asimilar conexiones ad infinitum. Por ende, la idea de generar conocimiento transdisciplinario es un desafío que requiere un equilibrio armónico entre la experiencia singular y los saberes que aporta la currícula, reconociendo que éstos son más ricos desde la interdependencia, no son siempre fijos, ni uniformes, ni se perciben de manera disociada o fragmentada como tradicionalmente han sido transferidos en el contexto escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Dar espacio a la elección despierta la motivación de los alumnos, Eileen Noble
- 2. Interdisciplina, escuela y arte. Antología Tomo II
 Ed. CONACULTA, CENART, México 2005
- 3. La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente. Ed. CONACULTA, CENART, México 2014



Pregunta 3. ¿Cómo transformar el aula en un espacio de observación interior? Paisajes Lunares

D O

Guadalupe Chávez Pardo

Docente-Investigadora UNTREF Tutora. Mala Praxis es una propuesta pedagógica que reúne conocimientos y saberes que se comparten de manera horizontal. Profesores, estudiantes y tutores artísticos no sólo habitan el aula sino también procuran transformarla.

Paisajes lunares fue el proyecto desarrollado por Nicolás Velásquez en el corazón del laboratorio de Química de la escuela. A partir de observar este espacio como un generador de procesos creativos, me permito jugar con el lenguaje para imaginar Mala Praxis -y su metodología- apropiando los términos propios de la Química, en particular aquellos utilizados para describir los fenómenos de formación de cristales, y así, de manera introductoria, esbozo una analogía entre el proceso químico y el proceso creativo al reunir algunos de los principios fundamentales que integran la cristalización del conocimiento compartido en el aula.

Durante el proceso químico, la forma de los cristales de una determinada sustancia puede variar según la influencia de su medio. Factores indeterminados en el ambiente como la temperatura, la humedad, la presión, entre otros, dan lugar a que la vida química se manifieste, generando resultados impredecibles. En nuestro caso, el contexto re-configura la metodología del proyecto y por ende los modelos

convencionales.

Los

factores

educativos

indeterminados provenientes de las personas que habitan la institución educativa -sus dinamismos, vínculos e interrelaciones propias del momento social que acontece- transforman el aula y a quienes la habitan todo el tiempo. Cristalizar el conocimiento requiere ciertos componentes principales que surgen solo al reunirse. Cual buena sustancia, encontramos en Mala Praxis, una base de afectos que surgen de las actividades grupales propuestas, cuyas propiedades estimulan los procesos de percepción profunda e intuición. La dosis exacta se formula con motivaciones y saberes provenientes del docente que trascienden los contenidos curriculares, más gestos y lenguajes artísticos por parte de los tutores, y la ebullición azarosa de los conocimientos previos de los estudiantes, muy relacionados a sus experiencias personales, que brindan forma a esta sustancia cocreada. En Mala Praxis, aunque las condiciones estén dadas, los grados de libertad son infinitos.

La pregunta ¿cómo transformar el aula en un espacio de observación interior?, es una lente que nos invita a conocer la experiencia de Nicolás, un alumno que a partir de la observación del microscopio y la formación de cristales de azúcar y cobre, encontró un espacio de coexistencia entre procesos científicos y su universo afectivo.

Todo se inició con la lectura de un artículo científico

que había compartido Nicolás, el cual narraba los hallazgos de construir imágenes a partir del crecimiento de cristales. Tras conversaciones y charlas en relación a sus intereses sobre el espacio, los cuerpos celestes, los sueños, fantasías y recuerdos de la infancia con el telescopio familiar, en lo cuales estaba muy presente su hermano, el laboratorio de Química se transformó en un espacio de observación interior que lo llevarían a cristalizar Paisajes lunares, obra de su autoría. Tanto profesores como tutores abrazamos y acompañamos la experiencia de Nicolás. El trabajo en conjunto devendría en todo un proceso creativo singular.

En el proceso de aprendizaje Nicolás observó diversos referentes artísticos como la película "Viaje a la Luna" dirigida por los hermanos Méliès en 1902. Aprendió acerca de los objetos precinematográficos, películas de cine mudo, la construcción de objetos ópticos, las vanguardias artísticas, el arte digital y el bioarte. Éstas referencias le permitieron relacionar la observación de los fenómenos astronómicos desde el quehacer artístico, científico y tecnológico. En el campo de la ciencia y la tecnología, indagó sobre los principios de la energía eléctrica y mecánica, así como en el desarrollo de cristales de cobre y azúcar. Tales conocimientos adquiridos durante el proyecto, le permitieron construir una máquina

-033

... Nicolás, un alumno que a partir de la observación del microscopio y la formación de cristales de azúcar y cobre, encontró un espacio de coexistencia entre procesos científicos y su universo afectivo.

inspirada en la linterna mágica, un aparato óptico precursor del cinematógrafo. Nicolás empleó esta máquina para proyectar imágenes en movimiento que hacían referencia a ese espacio de observación interior construido dentro del laboratorio de química, inspirado en sus memorias con el telescopio familiar. En química, los iones, átomos o moléculas establecen enlaces, los cuales forman una red cristalina, la unidad básica de un cristal. Transformar el aula en un espacio de observación interior genera que los procesos artísticos, sean un "ser - estar" en la incertidumbre. Un espacio-tiempo donde el encuentro con el otro permite un mutuo reconocimiento. La cristalización es un proceso químico a partir de un gas, un líquido o una disolución. Dependiendo de la capacidad disolutiva entre el alumno, el profesor y el tutor artístico, esta red cristalina logra permear el campo de lo sensible, y con esto me refiero a los universos de afectos que las interrelaciones apelan en el aula mediante dinámicas movilizadoras, experiencias sensoriales, reconocimiento de lugares de la escuela como lugares propios, y al resignificar todo aquello que brinde la posibilidad de encontrar lenguajes y gestos artísticos en el sentir-pensar del día a día escolar.

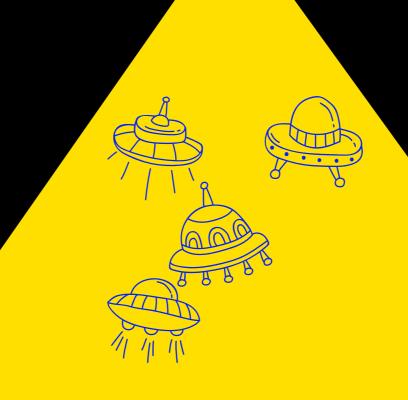
Como tutora artística, percibí a Nicolás vivenciar la experiencia de sentirse como un cristal, -donde lo que observa le devuelve una imagen de sí mismo-.

A pesar de emplear un instrumento del laboratorio de química como el microscopio, la mirada reduccionista se ausentó, y abrió paso a la percepción profunda. Eso lo habilitó el contexto artístico en el que se enfocó la actividad.

La química de este proyecto, está basada en esa red cristalina que entre todos conformamos. Donde se tiene la intención de conciliar ese ambiente de relación en el que se está inmerso. Como tutores artísticos tenemos la misión de encontrar los medios para que el profesor se sienta libre de acompañar las investigaciones personales del alumno, y a su vez el alumno pueda encontrar una proyección propia, un espejo en donde encontrarse.

Una ecuación química es una descripción simbólica de una reacción química. En Mala Praxis, se escapa a la fórmula, a la mezcla homogénea y tampoco se pretende pautar una serie de ecuaciones para generar respuestas. Abre las posibilidades de soñar e integrar a la vida cotidiana todo aquello que fragmenta las disciplinas en el diseño curricular, tomando en cuenta el desafío actual que nos presenta el contexto educativo y social. Intentamos abrazar las motivaciones e intereses de los alumnos, para que encontremos entre todos un espacio-tiempo alegre, amoroso y creativo, donde surja un acontecimiento espontáneo que revele la esencia de cada uno.





Pregunta 4. ¿Qué aprendemos cuando no aprendemos nada? ONVI. Un caso de otro planeta

-041

planeta P

Tutora. Docente-Investigadora UNTREF Lic. Piren Benavidez Ortiz

MALA PRAXIS* COMO SEMILLERO **DE OPORTUNIDADES** *AKA MP

Luego de la experiencia compartida tanto con el equipo de tutores y docentes como con los alumnos, durante la evaluación que realizamos a fin de año (porque Mala Praxis es ante todo una investigación, no sólo se basa en realizar una práctica sino en reflexionar sobre la misma) llegué a considerar al proyecto -desde mi perspectiva personal- como un proyecto REBELDE CON CAUSA. Rebelde porque en alguna medida opone resistencia a un sistema instaurado a priori, no por oposición a la escuela porque somos producto de ella y abrazamos a la escuela en su carácter social y educativo; pero con causa porque ese sistema no siempre considera al alumno en sus particularidades, y allí es donde MP ve la oportunidad... al alumno como oportunidad. Oportunidad de proceso creativo, oportunidad de construcción de sentido,

oportunidad de transformación social, oportunidad de generar comunidad.

SOBRE EL ROL DEL TUTOR...

En lo que respecta a los alumnos y a mi forma de encarar el rol de tutora, para el caso ONVI (si, si ONVI, no me equivoque, ya van a ver...) el foco no estuvo puesto en la adquisición de tal o cual saber, que podrían haber sido incorporados en el aula tradicional o de manera particular; sino en las lógicas de trabajo en el grupo.

A comienzos de año me impactó la sorpresa de los chicos frente a la relación amena y afectiva entre el grupo de tutoras y cómo les llamaba la atención la consideración que nos teníamos entre nosotras. La pena que me generó su extrañeza me llevó a enfocarme más en ayudar a crear relaciones que en enseñar contenidos, no porque los contenidos no hubiesen estado presentes (como la maquetación, programación, electrónica digital y analógica, edición de sonido, entre otras), sino porque estos contenidos pasaron de ser el fin a ser el medio para otra cosa, para crear un vínculo entre los estudiantes.

Con esta nueva meta en mente entendí que debía privilegiar la prueba y error antes de la exactitud, la duda antes que la certeza e intentar -me gusta pensar que se logró- que la persistencia le gane a la comodidad. Encauzados en este torbellino, el grupo de

exploradores intergalácticos (Diego y Nicolás) transitaron la relación entre el arte y la tecnología como lenguaje de un trabajo basado en procesos:

- procesos compartidos entre dos compañeros que se convirtieron en amigos y que acabaron inscribiéndose en la universidad juntos.
- procesos a veces fallidos, pero reelaborados y vueltos a plantear dejando de lado la superficialidad de simplemente "pasarla bien" para aprender a disfrutar el esfuerzo (apreciar el trabajo y sus
- procesos realizados en tiempo y forma, pero también en procesos off the record (si bien nuestra implementación era los viernes a la mañana, los últimos meses terminamos quedándonos en el aula hasta las 5 o 6 de la tarde pintando, programando, soldando).

DEL OVNI AL ONVI

Todo comenzó con un dibujo... Nicolás, intrigado por el cosmos y lo desconocido llevaba a clase un cuaderno ilustrado con un OVNI, realizado por Diego. Al indagar sobre el interés por ese objeto y la relación entre los alumnos, les propuse replicarlo, trabajando en conjunto. En principio surgió la impetuosa idea de

realizar un dron - mea culpa- a lo cual nos dedicamos durante todo el semestre, experimentando con electrónica, probando motores de diferentes potencias, diseñando diversos modelos, realizando pruebas morfológicas, testeando materiales, etc. Mucho se trabajó en pos del "objeto volador", pero había algo de él, más allá de cualquier barrera material que no recordaba el original, a su estética, ni su imaginería; fue así cuando el equipo decidió dejar de lado el OVNI para comenzar a realizar el ONVI (objeto no-volador identificado). Este cambio de rumbo en el proyecto permitió la variabilidad de recursos y prototipos, mutó para re adaptarse según las posibilidades técnicas y materiales, permitió afianzar el vínculo entre compañeros y el vínculo alumno-tutor, al mismo tiempo en el que se incorporaron saberes prácticos como programación en Arduino, composición sonora, electrónica analógica v conceptos de arte contemporáneo como instalación, interactividad y estética de la recepción. Llegado el momento de preparar la exposición de fin de año, luego de meses de experimentación y habiendo desarrollado prototipos funcionales -y tantos otros disfuncionales-, al preguntarle a uno de los alumnos sobre que había aprendido en el año,

esperando que enumerara los programas e interfaces utilizados, contestó: APRENDÍ A COMPARTIR.

- (...)
- (...)
- (...)

Sigo recordando esa mañana de verano incipiente, sentados bajo un árbol para cubrirnos del sol, ensayando las posibles preguntas que podían surgir el dia de la inauguración. Todavía me sorprende la respuesta. "No se", "No aprendí nada", "No funcionó" eran las frases que temía, pero ninguna de ellas tan inesperada como la que realmente recibí. Como flashback inicial en una película taquillera, todo el trabajo del año se proyectó ante mis ojos en segundos. Fue en ese momento que entendí la dimensión del proyecto del cual estaba formando parte, porque definitivamente no estaba frente a un concepto que pudiera enseñar, o siquiera aprender, sino que se trataba de un saber vivencial que habíamos construido colectivamente, en el grupo. Finalmente la nave nunca despegó, pero sus creadores sí, y ya arribaron en la universidad para intentar emprender un nuevo viaje.

Con esta nueva meta en mente entendí que debía privilegiar la prueba y error antes de la exactitud, la duda antes que la certeza e intentar -me gusta pensar que se logró- que la persistencia le gane a la comodidad.

ONVI. Un caso de otro planeta

EPÍLOGO

El alien es el otro.

Mucho antes de que el octavo pasajero¹ asustara a una generación entera, la escuela secundaria ya estaba invadida. Un lugar transitado por tantos individuos, con sus propios mundos a cuestas, ciertamente resulta aterrador, queramos admitirlo o no. La convivencia forzada con el otro, la mirada pesquisante e incluso la indiferencia son los patógenos que nos moldean durante esos años fatídicos en los que nos encontramos en tránsito entre lo que creemos que somos y lo que podríamos llegar a ser.

Todo adolescente está perdido en el espacio. (A veces los adultos también)

Los astronautas nunca viajan solos. La NASA lo admite, y Hollywood lo confirma. Emprender un viaje a destinos inciertos no es tarea fácil, por eso tenemos que contar con un equipo de respaldo. En el colegio, ese equipo puede estar formado por nuestros compañeros, los docentes, la portera que

nos perdona alguna llegada tarde, el bibliotecario...

No importa quien es nuestro copiloto siempre y
cuando contemos con uno, porque la escuela es
ante todo un entrenamiento para pensarse como
colectivo.

Con el pasar de los años y las diferentes gestiones hemos tenido secundarios de 5 y 6 años, polimodales de 3, escuelas técnicas y bachilleratos de diferentes tipos, todos con sus correspondientes contenidos curriculares, pero lo que siempre se mantuvo es el carácter social de la escuela. Algunos podemos ser mejores en matemática o lengua, pero todos tenemos la obligación y el derecho a aprender a ser con el otro, aprender a trabajar en equipo, a pedir ayuda y a lidiar con opiniones disidentes. Lo vincular en el aula no es una opción, es una necesidad. Ya sea por contagio o por oposición, aquellos que nos rodean en clase, en los pasillos, en el patio, son determinantes en la construcción de nuestra versión futura, en nuestra intención de formarnos profesionalmente o de hacernos camino en el ámbito laboral.

¿Qué otra cosa podemos construir más importante que un nosotros?



^{1.} Primer pélicula de la saga "Alien" dirigida por Ridley Scott.



orientó bastante para saber qué podría seguir en el tario es posible seguir dade de diferencia de la como a editar fotos, armar cosas que quicas antes nunca hubiéra mos armado, había que diferencia está bueno; or a proponernos metas y concluiras disdachi de la proponernos metas y concluiras de la estado esto es más nico de lo que capacite de la proponernos metas y concluiras de la que capacite de la proponernos metas y concluiras de la que capacite de la proponernos metas y concluiras de la que capacite de la que capacite de la proponernos metas y concluiras de la que capacite de la q de este ano está buenisimo. diveran hacer un proyectos con nosotros, no todas divergentes divergen

MALA PRAXIS / UNTREF

UNTREF

AREA: Lengua e Iniciación literaria AREA: Matemáticas Ciencias Bioló gicas y físico Química						AREA: Ciencias Sociales			Presen- tación Trabajos	Prom,	Ornd.	Aseo	Ed.Fis.	-05 Műsica	Firma de las	maestras	Firma de la o Vicedi
Lectura y Elocución	Redacción	Nociones Prosódicas y Ortográficss	Nociones Morfológicas y Sintácticas	Matemáticas	Naturaleza	Historia	Moral y Civismo	Geografía									
8	9				nţa	10	1 -	10	10	860	10	10	1	9	The	Suel	Chen
0	10		Marine Co		I					nh	7				rriesg ejado	1 1	
	8		1		ter				que		1			9	1/1	lug	E Coi
0	8	9	10	850	٥١	10	١٥	10	10	955	10		10	9-	HIL	hud	A Comment
	875	817	925	937	925	950	8-2	10	10	-	E 10	10	9	9	- College	not	
48				1 45 50			0	UV FIRM			图	2 o.	L	5	0	M 43	
47			n 45			()	w		-	Eva	40,	L	4	450	M. 43	3	

Fabulaciones entre tránsitos escolares

Fabulaciones entre tránsitos escolares

interesa trabaia 0 0 Ž P nota S mande 0 O O E 0 0 S 4 esd S D

Sebastián Friedman Tutor. Artista-Educador

1. APARIENCIAS

Reuniones con docentes que parecen encuentros; encuentros con estudiantes que parecen experiencias; procesos de aprendizaje que parecen fluidos; sensaciones que parecen atravesarnos; realizaciones que parecen apropiaciones. Cinco breves postulados entramados por un denominador común: la apariencia en la escuela.

En la teatralidad viviente de toda institución escolar, la concepción de la apariencia puede ser tomada para pensar la escuela, tanto desde la figura del aparecer o el hacerse visible, como desde el enmascaramiento como forma de ocultamiento o disfraz. En consecuencia, la condición de lo aparente es una valiosa herramienta para problematizar las líneas posibles de ser movilizadas en los afincados guiones que a cada actor allí le toca.

Siguiendo el hilo de la teatralidad, como tutor del Proyecto Mala Praxis (MP) me reconozco (a)pareciendo inicialmente como un extranjero en un territorio cuyas lógicas relacionales pueden acogerme y/o expulsarme indistintamente. De esta manera mi trabajo se desarrolla sobre ese plafón in-estable, desde donde voy proponiendo formas inesperadas de acercamiento sensible entre seres, saberes y prácticas.

APARECERES POSIBLES: Adentrarse a un grupo con familiaridad, afectuosamente, escuchante, atento a los vaivenes del deseo proponiendo salir del cotidiano pero sin forzar, trabajando directamente sobre el movimiento como un sentido más y desandando la (des) confianza a partir de consignas simples como llevarse y se llevado, cuidar al otrx que espera ser cuidado, haciendo este deseo explícito y tomando el desafío de cegar la mirada como disruptivo gesto iniciático. Ir a ciegas acompañadx por nuestrxs compañerxs que en esa acción redescubren en un mismo movimiento el peso de esa palabra y su relación con el espacio, a partir de recorrerlo tocando, oliendo y escuchando. Así sin más, compañerxs y espacios se renuevan. (Cabe aclarar que en esta primer actividad organizamos una serie de recorridos guiados por la escuela en dónde unx guía mientras otrx es guiadx con sus ojos vendados, en ese trayecto tienen que recopilar una serie de informaciones relacionadas con sentidos quizás un poco relegados en el ámbito escolar, como el gusto, el olfato y el tacto).

Ya metidxs dentro de la escena, cada momento en la escuela puede ser vivenciado como un teatro abierto en donde las "demandantes voces" allí se despliegan. Entonces, decido extraer de allí dos líneas de texto que se extienden como delineamientos fronterizos. Y aunque el -no me mandes a trabajar emanado de C una docente, junto con el tan mentado -si no es con nota no nos interesa, salido de la boca de un grupo de estudiantes, que además (sub) titulan estas reflexiones auguran un acercamiento por los extremos, me interesa tomarlos, no como conductores, sino como contenedores de toda una serie de gradientes relacionales que pueden estar alojados dentro de sus fronteras. En su extremidad inesperada "no me mandes a trabajar", reveló que no todo estaba siendo tan maravilloso como lxs actores involucradxs aparentemente creíamos y hacíamos creer. Haciendo visible o más bien audible, que la articulación del trabajo conjunto con lxs docentes de la institución es uno de los desafíos más importantes que siento que tenemos lxs tutores de MP en la implementación del Proyecto. Este cruce con una docente provocó que, además de detener bruscamente el proceso iniciado con lxs estudiantes, se vuelva imperioso preguntar(nos) primero: si es verdaderamente posible congeniar concepciones de la práctica educativa tan disímiles en un aula compartida, y acto seguido, tomado por la fe que tengo en los alcances de este tipo de proyectos, la pregunta siguiente es:

¿Cómo generar una entramado empático entre la propuesta exploratoria de MP y los contenidos tradicionales que cada docente está instado a dictar de su currícula?

-053

... poder salirnos de "nuestro paradigma", reconociendo que éste puede (a)parecer tan opaco para quienes nos reciben, como cuando nosotros miramos las prácticas educativas tradicionales.

(

PARÉNTESIS: Hago en este punto un (), para dentro del mismo ensayar una respuesta que me hace saber que como tutor de MP estoy vivenciando un proceso de construcción de un espacio-contenedor, que para ser habitado debe albergar una pluralidad de respuestas que pueden devenir en nuevos interrogantes, y viceversa. Respuestas que sólo pueden ser pensadas-formuladas para ser flexiblemente amoldables, entrecruzables, y hasta contradictorias por momentos. Sabiendo además que cada posible encuentro-desencuentro con el/la docente de la institución depende de un posicionamiento permeable y atento de nosotrxs como tutores de MP.

Entendiendo de esta manera que, aunque puede fallar, es fundamental tener a la mano un cúmulo de estrategias pensadas para un sin fin de escenas (im)pensadamente posibles.

No puedo cerrar este () sin reconocer un cierto nivel de abstracción en lo que mis palabras postulan, entonces me animo a pensar que en su dimensión concreta en el fundamental trabajo de integración con quienes habitan la escuela, lxs tutorxs de MP tenemos que buscar dentro de las formas del hacer contemporáneo en el desarrollo de un proyecto de creación artística. En definitiva, un tutor de MP tiene que trabajar moviéndose en el entrelugar que se presenta entre la tarea docente y la manera de crear de un artista relacional¹, inventar primero relaciones impensables, para recién luego poder adentrarse a inventar objetos impensados.

Por el otro extremo "si no es con nota no nos interesa", como una de las formas representativa del desencuentro con lxs estudiantes, es una evidencia del desafío que como tutores tenemos frente al hondo calado que los métodos de evaluación tradicional siguen produciendo en lxs jóvenes. El peso de "la nota" resuena, mal que nos pese, mucho más allá de que ellxs puedan o no "escuchar" la musicalidad del trabajo que nosotrxs proponemos y nos obliga a tener presente más allá de toda novedad, ellxs van a seguir buscando la contención que les da la escucha de "una nota" cuya melodía les señale el camino correcto. De esta manera la pregunta sobre los métodos de evaluación es otro de los grandes desafíos que tiene el proyecto en su voluntad de presentar otros caminos dentro del campo del

Cabe aclarar, que aunque ambos sucesos se dieron en el marco del trabajo de implementación en escuelas diferentes, de ellos se desprenden lo que entiendo como una serie de interrogantes comunes a todo espacio educativo. Por un lado, cuál es la capacidad de lxs docentes de arriesgar(se) en la exploración extensiva hacia otros campos de la "materia" con la que trabajan y por el otro, qué voluntad tienen lxs estudiantes de arriesgar(se) a soltar el corset que lxs constriñe en su libertad, al tiempo que lxs contiene en su zona de confort.

1. "La esencia de la práctica artística radicaría entonces en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte encarnaría la proposición de habitar un mundo en común, y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones con el mundo que a su vez generaría otras relaciones, y así hasta el infinito." N. Borriaud en "Estética relacional"

Fabulaciones entre tránsitos escolares

En esta serie de preguntas no puede sin dudas quedar afuera la figura del tutor, siendo allí donde se juega nuestra propia capacidad de poder salirnos de "nuestro paradigma", reconociendo que éste puede (a)parecer tan opaco para quienes nos reciben, como cuando nosotros miramos las prácticas educativas tradicionales. Reconocerlo es nuestra oportunidad para también arriesgar(nos) a encarar una relación verdaderamente dialógica entre prácticas disímiles y en aparente choque. Mientras lo escribo, creo que quizás allí está el indicio de la anhelada transformación en las prácticas y en los sujetos.

2. RIESGOS

Enfrentadxs diariamente a estos, entre tantos otros interrogantes, desde el proyecto MP proponemos un formato de trabajo donde la premisa inicial es la exploración sensorial como parte de un proceso de indagación que busca estar fundamentado en los intereses particulares de cada estudiante. Cada ejercicio propone una forma diferente del hacer en simultaneidad con el pensar la acción misma, atendiendo a las reverberancias que ésta puede producir.

Entonces, si la práctica docente "tradicional" parte de una serie de contenidos prefijados con objetivos

a cumplir, la pregunta que sigue es ¿dónde más podríamos encontrar estos puntos de confluencia entre formas del aprendizaje?

IMAGINA: cómo pueden (re)accionar estudiantes y docentes cuando les proponemos pensar las relaciones entre el mapa y el territorio, a partir de una recreación gustativa de la cuadra circundante a la escuela. Imaginen un reordenamiento del espacio en donde cada pupitre representa una cuadra y sobre los mismos se disponen los sabores que en esa geografía cercana se ofrecen. Caminar, degustar, dialogar, armando una forma de mapeo activo del espacio que rodea nuestra cotidianidad escolar, redescubriendo ese lugar tan conocido a través de la memoria de nuestros recorridos evocada por olores y los sabores que allí se nos cruzan. Una acción que en su "duración" nos interroga sobre si es posible repensar el espacio y sus formas de representación, sumado a nuestra forma de integrarnos al mismo a partir de un gustoso acercamiento a esa geografía.

Esta es una experiencia que evidencia el entre lugar en donde el arte y la geografía se presentan como una forma de respuesta inesperadamente integradora entre saberes que en apariencia no se cruzan. Y aquí hace su aparición, llamémosla L, docente de física, quien desde el primer encuentro dió cuenta que podría no haber una gran distancia entre las formas de pensar-hacer el trabajo de aprendizaje de una materia y el formato de trabajo de MP.

Ante tal evidencia de posibilidad cabe preguntarnos qué diferencia a L de otrxs docentes, a lo que no puedo evitar pensar que no hay nada más y nada menos que su ostensible voluntad de correr riesgos, de abrir espacios para las voces y los tiempos de lxs estudiantes y su disposición a des-armar el guión cada vez que lo sienta necesario. En definitiva, L habita físicamente su materia, la vuelve orgánica, permeable, la sigue pensando y la propone pensar cotidianamente inmersa en el cotidiano de lxs estudiantes.

L puede desparramar concepciones de la física buceando su presencia en el devenir diario, tanto lo que está presente en la vitalidad de la aulas, como en el afuera, para a partir de allí explorar para ver si resuena en lxs estudiantes y recién luego de este recorrido intentar dar profundidad conceptual y de contenidos al hallazgo.

L puede permitirse detener una clase y dedicarla por entero a pensar lo que es una motivación. Ella ejerce la docencia políticamente, entendiendo que su trabajo es por sobre todo contenido un ejercicio de construcción del espacio común, esto la habilita a pasar de la energía que mueve un cuerpo a conversar con lxs estudiantes sobre las condiciones de trabajo de un/a docente hoy. Pero por sobre todas las cosas, L está dispuesta a abrir sus sensaciones, sus dudas, su alegría o su desazón con lxs chicxs. Ella está permeable a lo que irrumpe, dejándolo entrar en el aula para disputarlo desde los espacios que abre en

Dejando de lado por un momento mi embelezamiento aparente para con L, y más allá de toda valoración, siento que tanto la (re)acción de C como la de L durante la implementación de MP en la escuela donde ellas ejercen, tienen una función indicial para el proyecto MP, sus gestos nos hablan sobre cómo al tentar experiencias que creemos íntimamente necesarias, esas voces (nos) piden revisar cómo nuestros movimientos se despliegan en el espacio escolar:

REVISIONES: nuestras propuestas de trabajo y la capacidad que éstas tienen de incluir o no a docentes y estudiantes. Nuestra voluntad de mantener una comunicación activa y de idas y vueltas con docentes y directivos de la institución que nos recibe. Nuestra

-057

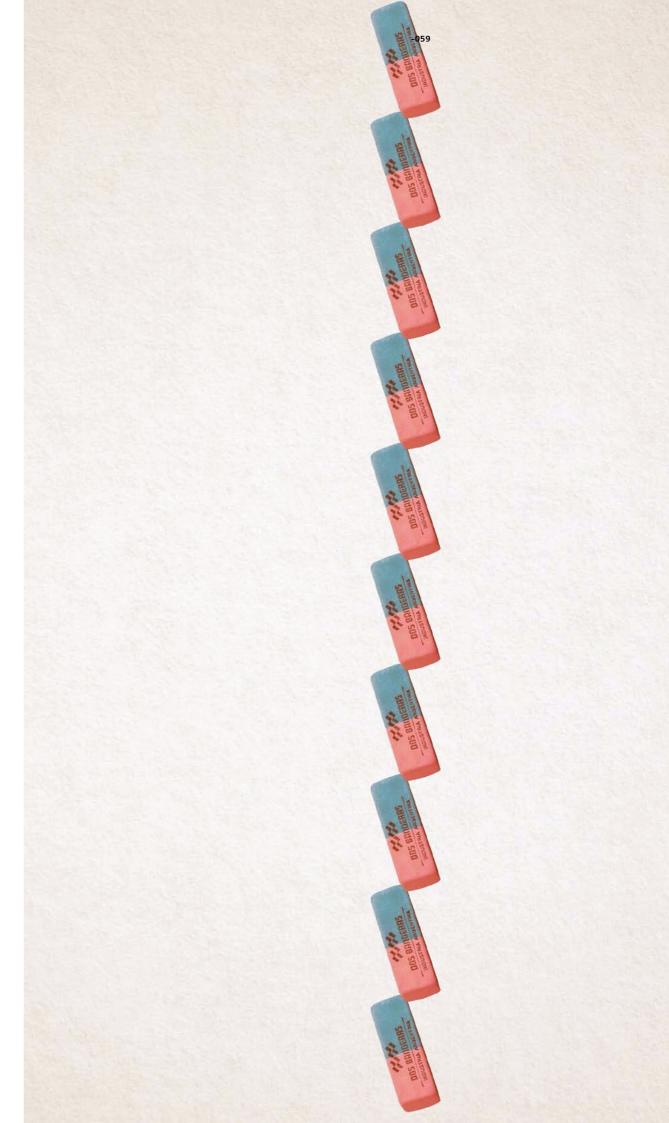
capacidad para dar visibilidad a la tarea hacia el resto de lxs estudiantes de la escuela, generando atracción o repulsión para quienes miran desde afuera lo que en el taller de MP se va gestando. Nuestro "cuidado" hacia las particularidades de cada unx de los habitantes de la escuela, ya sea estudiantes, docentes, directivos o personal no docente, que en definitiva es lo que va a permitir potenciar las diferentes capacidades de arrojo de cada unx de ellxs hacia el proyecto y no sobre el proyecto.

Todos estos interrogantes, aún los más inciertos, funcionan para mi como un anhelo. Como tutor de MP siendo alguien que está pensando la educación en el presente, expongo desde allí, mi voluntad de transformar algunas formas instauradas de concepción sobre "el saber" su reconocimiento o invisibilización. En simultáneo, desde mi ser artista propongo repensar la concepción estanca de la práctica artística en las escuelas.

Me reconozco como un educador que trabaja desde el entre-lugar existente entre arte-educación, concibiendo el arte como una forma de acercamientoentendimiento para-con el mundo. Esta concepción se distancia de toda idea del arte pensado como una disciplina específica o un lenguaje determinado.

De esta forma cada dominio del saber se propone para ser abordado a partir de una multiplicidad de acercamientos desde una sensibilidad que busca las respuestas, mientras simultáneamente experimenta con los lenguajes, sean artísticos o no, desde donde responderlas.

Mi rol como tutor es fundamentalmente acompañar el camino de lxs estudiantes, generando propuestaacciones interrogantes que lxs habiliten a desarrollar un proceso de construcción dentro de una trama de vinculaciones entre lo que cada unx ya sabe y lo que desea incorporar al caudal de sus saberes. En ese recorrido propuesto como tutores tenemos también el desafío de pensar estrategias para poner en diálogo los formatos de aprendizaje-evaluación ya presentes en la institución con otros métodos, encontrar las herramientas para que su propia mirada o la mirada colectiva sean tan o más valiosas para lxs jóvenes que una numeración muda en un casillero estanco. Cada vez que entramos al taller de MP en la escuela nos involucramos en un trabajo "físico" en donde una sensible evaluación de las fuerzas involucradas nos posibilitará conseguir que las resistencias no logren romper el entramado.





¿Qué estrategias podemos crear para tentar la voluntad de correr riesgos en lxs estudiantes?

ebastián

Futor. Artista-Educador

Guadalupe Chávez

Tutora. Docente-Investigadora UNTRE Pardo

Quintanill Leila

"Esteban Echeverría" ш Fìsica Docente de

Sabemos por experiencias pasadas, y que no por eso han perdido actualidad, que un elefante ocupa mucho espacio¹ y que su presencia en la escuela² desmesurada por su escala e inesperada por el tipo de movimientos que propone sobre lo instituido, logra siempre tensionar, no solo el territorio de su aparición, sino también las formas relacionales entre quienes allí habitan. No es entonces impensable que la llegada de un panda a una escuela, pueda ser también imaginada como parte integrante involuntaria de la constelación de interrogantes.

Por lo pronto, ese tipo de presencias, ya sea elefante, panda o por qué no ballena, convoca al menos a una sensación de extrañeza, que en mi caso me hace arriesgar otras preguntas:

¿Por qué tres jóvenes que rondan los 15 años al ser convocadas a pensar alrededor de sus propios intereses, deciden traer de común acuerdo un peluche como representante de su deseo?, y siguen las dudas: ¿acaso un osito no remite menos a su presente, que a un objeto transicional de su infancia? Pero como no quiero tentar(me/nos) con la figura de un pensamiento lineal que busca respuestas, propongo permitir(nos) elucubrar que el panda daría cuenta de la permanencia en términos de la economía del deseo, de una forma de apego a

situaciones de ensoñación y de juego que no tendrían tanta cabida en el tránsito escolar adulto. Siguiendo con la cuestión del apego, y ya metidxs en el proceso de des-pliegue, reconozco que nuestro más arduo trabajo como tutores del proyecto Mala Praxis fue lograr que ellas pudieran ir soltando el panda por un rato, para descubrir juntos qué traía verdaderamente ese oso entre manos.

No está demás contar a esta altura del relato, que el proyecto "panda o abrazo de osa" nace del trabajo conjunto entre tres estudiantes de 4° año, dos tutores de MP y Leila, su docente de Física. Y aunque cueste creerlo, tanto a nosotrxs, como a Leila, nos pareció que la idea de encontrar puntos de contacto entre un peluche y la materia de Física, en cruce con las Artes electrónicas, era un desafío tentador para generar un entramado sensible, más allá de su cuota de delirio.

BIFURCACIONES O DE CÓMO "LOS CAMINOS DEL PANDA" DEVINIERON **EN UN RECORRIDO POR EL** TERRITORIO DE LOS SUEÑOS.

Aunque el panda llegó de la mano del sueño más cercano al cansancio y al aburrimiento que al universo onírico, movilizar la sensibilidad de las estudiantes hacia los alrededores de Los Sueños con mayúscula resultó ser una poderosa herramienta para que ellas

-063

https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/un_elefante_ocupa_mucho_espacio.pdf

http://tintalimon.com.ar/libro/UN-ELEFANTE-EN-LA-ESCUELA/

^{1. &}quot;Un elefante ocupa mucho espacio" es el libro de Elsa Borneman cuyo relato propone pensar una posible inversión en las relaciones de poder, en ese caso entre animales y humanos en un circo. El libro fue prohibido durante la última dictadura cívico-militar en Argentina.

^{2.} Un elefante en la escuela es un proyecto desarrollado por el colectivo situaciones, junto a familias, maestros y jóvenes de una serie de escuelas del Gran Buenos Aires, entiendo que este fragmento del libro habla mucho sobre la vitalidad de este proyecto ... "Su signo más saludable es el modo en que grandes y chicos, pibes y maestros comienzan a replantear sus vínculos más allá de ese universo decadente de la disciplina. Se abre ante nosotros un juego en el cual la adultez consiste más en una posición móvil, que en un conjunto fijo de saberes a priori. Un juego en el que la regla es interior al juego, y no su límite previo. Y en el que la responsabilidad no existe como adecuación a las formas, sino como habilitación de un espacio afectivo/pensante capaz de asumir las consecuencias inesperadas de una situación compartida".

Los Caminos del Panda -065

empezaran a desmembrar su gesto inicial: depositar un panda sobre un pupitre.

A partir de proponerles diversas formas de acercamiento ensoñado al objeto, casi sin quererlo comenzaron a soltar una serie de palabras-clavesdibujos en su cuaderno-bitácora³ que funcionaron como indicios de los intereses posibles a indagar, pero que sin embargo no llegaban a develar lo que el oso traía entre sus garras.

Poco a poco, fuimos percibiendo que una de las riquezas del proceso iniciado con el panda era que durante el tránsito por ese camino se iban produciendo inevitables bifurcaciones, tanto en las acciones propuestas por nosotrxs, como en los pensamientos aparecidos en ellas. De alguna manera la lógica de la bifurcación implicó estar todo el tiempo alertas a lo emergente, generar movimientos y sucesos inesperados que "desperezaran" su deseo,

buscando cambiarles el sueño cansino que suele También realizamos teatralizaciones y puestas en

acompañar a lxs estudiantes, por una inmersión en un viaje ensoñado. Bifurcarnos, elegir rutas (des) conocidas, fue una de las principales estrategias que nos apropiamos con Leila para experimentar desde otras formas a las usualmente esperables (por ellas) en un proceso de aprendizaje. En cada encuentro realizamos actividades que invitaran a profundizar las misteriosas relaciones posibles entre objetos, acciones, fuerzas, texturas, lugares, memorias y sensaciones. Rememorando algunas de ellas trabajamos por ejemplo sobre las diversas fuerzas aplicables sobre la arcilla basándonos en el listado de acciones del artista Richard Serra4 poniendo el énfasis sobre la percepción táctil y las sensaciones de una acción sobre la materia en desmedro del pensamiento como forma dominante del hacer⁵.

3. El uso del cuaderno-bitácora como memoria de proceso es una herramienta que lxs tutores de MP alentamos a utilizar como un espacio donde ir rescatando cada hallazgo por más insignificante que pareciera, haciéndoles saber además que esa es una de las estrategias comunes que utilizan lxs artistas a la hora de desarrollar sus ideas.

- 4.https://www.cosasdearquitectos.com/2011/10/listado-de-verbos-acciones-sobre-la-materia-pararelacionar-uno-mismo-richard-serra/
- 5. Aprovecho para agradecerle al escultor cuyo nombre no recuerdo por haberme compartido esta experiencia que sigo haciendo circular.

escena imaginarias, seleccionando el vestuario que podría acompañar al objeto panda en cuestión. Todo ese proceso nos fue llevando a imaginar formas de intervención sobre el espacio y los objetos escolares, siendo esta la manera en que se empezó a generar la materia sensible que en su conjunción con el pensamiento fue abriendo los caminos del panda a sus propios des-cubrimientos.

Este posicionamiento se presenta además como una oportunidad para interrogar(nos) desde la multiplicidad de acontecimientos involucrados en este tipo de procesos pedagógicos. Tanto desde lo que ellas esperaban de sí mismas, de lxs profes y de la escuela, hasta lo que la institución escolar espera de sus estudiantes y qué tanto está dispuesta a movilizar sus estructuras cuando habilita proyectos como MP. Y por último no podemos dejar de lado preguntar cuánto estamos dispuestos, tanto docentes como tutores, a arriesgar(nos) durante ese trayecto. Volviendo a las particularidades del panda, el trabajo de ir soltando(lo) las fue implicando cada vez más en una forma de aprendizaje como proceso y las

conectó con la percepción como una materialidad más a ser explorada, enriquecida y utilizada. Ellas serían quienes, un poco a regañadientes, tendrían que ir tomando las decisiones, nosotros solo les iríamos acercando preguntas movilizantes en pos de sacarlas de sus recurrentes zonas de confort. Y aunque confieso que muchas veces ganaba "la paja"6 - y aquí elijo perder un poco las formas en la escritura manteniendo la palabra "paja" tal cual la conciben lxs jóvenes como forma de nombrar una sensación de (in)cierta pereza-, hubo también muchos momentos en que un descubrimiento inesperado nos rescataba.

DE CÓMO UN PANDA DEVIENE **PUPITRE O VICEVERSA**

Fue Gilles Deleuze quien en una conferencia sobre el acto de creación dictada para estudiantes de cine soltó la frase "tener una idea es como una fiesta". Y como en la escuela no abundan "esas fiestas", quizás esa carencia atraviesa a todo el estudiantado, que generalmente "es enseñado" a pensar la concepción

^{6.} La paja como sensación fue una de las formas más presentes en que las estudiantes nombraban su tedio, su desconexión o su pereza, creo que solo ese término podría requerir un escrito a parte, así que sigamos con el panda.



de las ideas y la autoría como un hecho cerrado, donde no habría ni un proceso de desarrollo, ni conexiones entre otrxs creadores y/o saberes en cruce. Creo además, que la concepción culposa de la copia, así como la búsqueda de originalidad son determinantes que encorsetan la posibilidad del desarrollo de pensamientos autónomos y no precondicionados por parte de lxs jóvenes. Pensar estrategias para que "el copiarse" pueda ser aprovechado como una forma posible de aprendizaje nos desafía a activar formas de "re-masticación" de las ideas que llegan con nombre propio, para producir desde allí nuevos sentidos en la comprensión y la apropiación de las mismas.

Para abordar ésta, entre otras problemáticas presentes en la escuela hoy, desde MP proponemos un acercamiento al saber que incorpora formatos de la práctica artística contemporánea, concibiendo las ideas desde una multiplicidad dialogante entre tiempos, creadores y saberes, dejando abierta la posibilidad de apropiarse y generar transposiciones sobre las "ideas-fiestas" ya existentes, experimentando sin culpas con su materialidad.

Esta forma de acompañamiento durante el proceso de creación del proyecto panda posibilitó que ellas pudieran olvidarse de la búsqueda del autor, dejó de importar(les) quién propuso inicialmente la idea de generar un entramado entre el panda y el pupitre porque comprendieron que su aparición era más que nada una oportunidad para apropiarse profundamente de su proyecto, y desde allí darle la potencia que a ellas les fuera significativa para su propio presente.

En el desarrollo de esta experiencia en muchas ocasiones se generaron conversaciones, preguntas y diálogos que invitaba a preguntarnos acerca de cómo relacionar los distintos conocimientos y de qué manera se podría generar ese vínculo entre Leila, los estudiantes y nosotros.

Los devenires del proyecto panda fueron sin duda un espacio de interpelación constante sobre nuestra propia tarea, tanto Leila en su rol docente, como Lupita y yo como tutores, fuimos atravesados por preguntas que fueron regando la trama de saberes y sensaciones vivenciadas. Es por esto que elegimos rescatar algo de esa riqueza y compartirlas aquí organizadas en una forma de diálogo atemporal en donde cada unx de nosotrxs despliega su voz interrogada-interrogante, ensayando respuestas.

Los Caminos del Panda

Lupita: ¿Cómo fué el tránsito de una Física pura y dura a una Física más amigable para contextos escolares?

Leila: Uno de los objetivos del proyecto fue propiciar la búsqueda de los intereses, motivaciones y deseos de las alumnas, instaurando espacios en donde predominaba lo que las convocaba y movilizaba. En estos espacios se fueron entramando contenidos de Física situados y contextualizados en función de sus intereses y de la construcción de una producción propia.

Si bien desde la Física se abordaron temas como motores eléctricos, electroimanes y transformaciones de energía, todos los contenidos respetaron el diseño curricular de Introducción a la Física para cuarto año, sin embargo fueron abordados con un enfoque multidisciplinario en congruencia con sus proyectos y a medida que los mismos lo requerían.

Las clases no estaban estructuradas en función de los temas a dar propuestos por el diseño curricular. Es decir, los contenidos de Física pura y dura no enmarcaron el continuo de las clases sino que fueron los intereses de las alumnas los que guiaron cada encuentro. Es importante este punto porque supone un corrimiento del docente, de su figura de poder dentro del aula para dar espacios en donde la Física se "cuele" por lo intersticios entre los intereses, el hacery el poner en funcionamiento una idea.

Puede parecer por lo tanto, que los encuentros pecan de un exceso de improvisación y falta de planificación. Sin embargo, es de esta libertad y ruptura de la rigidez con que las clases normalmente se desarrollan donde surgen los lazos, los emergentes, desde donde se puede "tironear" a los estudiantes hacia el campo de la Física. Alguna reflexión, idea, concepto, expresión que surja en estos contextos puede ser tomada y llevada al área disciplinar de la Física. Este fue mi modo de trabajar a lo largo del proyecto, dejar ser, dar libertad en la acción y reflexión para tomar lo que surgía y tender puentes con mi materia. Esta forma de trabajar permite explorar lugares no visitados desde el cotidiano de las alumnas, abriendo y otorgándo nuevas maneras de repensar su entorno.

Seba: ¿Sentiste que hubo un momento de quiebre particular en la forma de recepción de las alumnas? ¿cómo fue para vos el trabajo con lxs tutores?

Leila: En un comienzo la recepción de la propuesta por parte de las alumnas fue la tradicional, pensada en relación a cómo se posicionan lxs alumnxs frente a las distintas áreas de enseñanza que se desarrollan en los contextos áulicos: realizar lo que el profesor pide, no por un interés real en la materia o aérea, sino con

el objetivo único de aprobar la materia y pasar de año. Sin embargo, al avanzar en el proyecto se fue ahondando en el enfoque multidisciplinario cristalizado en la relación tutor-docente como pareja pedagógica y en la escucha paciente de sus intereses, inquietudes y motivaciones. Este hecho posibilitó que las alumnas se fueran apropiando de este espacio generado en el contexto escolar y surgió un interés genuino en desarrollar una idea. Este interés real posibilitó que las alumnas trabajaran fuera de su horario normal de clases, así como también que asistieran a encuentros fuera del espacio escolar como la Feria de Ciencias. Cuando desapareció el compromiso movilizado sólo por la nota, el aprobar y cumplir con una obligación impuesta se dió lugar al compromiso movilizado por un deseo de expresar una idea o interés personal, y es cuando percibí un quiebre, un antes y un después, en la manera de relacionarse con el otro.

Dentro de este proyecto fue de suma importancia la amalgama de conocimientos que se formaron en la triada tutores-profesor-alumnas así como el constante diálogo entre estos actores. En esta forma de pensarnos como un equipo interdisciplinario, cada uno de los temas abordados podía ser tratado desde distintas aristas y puntos de vista. En cada encuentro con las alumnas se propiciaba un intercambio horizontal y un

ida y vuelta a cada idea propuesta.

Un ejemplo de este trabajo cooperativo puede ser el que se desarrolló al pensar formas de poner en escena el oso panda y las ideas que lo sustentaban y guiaban como el dormir. Dentro de estos posibles escenarios, surgió la posibilidad de hacerlo en un aula vacía como una forma de ruptura con el espacio tradicional del aula y en clara contraposición con el dispositivo escolar actual. Otros escenarios posibles decantaron en la posible modificación del oso panda para agregarle, por ejemplo, brazos largos que "abrazaran" al espectador. De esta manera, se fue creando un entramado de propuestas que favorecieron la apertura a nuevos horizontes y maneras de interpretar el objeto creado. Este trabajo cooperativo se mantuvo a lo largo de todo el proyecto, y por lo tanto, el trabajo conjunto entre docente y tutores fue fundamental.

Seba: ¿Cómo fue la experiencia de mostrar el panda en una Feria de Ciencias ?

Leila: En cuanto a la percepción de las alumnas en esta instancia, ellas manifestaron que fue una de las cosas más lindas que habían experimentado lo cual me sorprendió gratamente. En el comienzo del proyecto, un obstáculo a superar fue que las alumnas no tenían

intenciones ni ganas de comunicarle a un otro sus ideas. En cada encuentro trabajamos sobre este emergente, abriendo espacios en donde su voz fuese fundamental y el hecho de escuchar lo que piensan fue un objetivo en sí mismo. Se dejó de lado la idea de lo correcto o incorrecto para dar lugar a espacios en donde poder decir lo que se piensa, aunque sea una actividad común y corriente. De esta manera, frente a cada respuesta se les repreguntaba a las alumnas para que pudieran explicar su línea de pensamiento. Es decir, en lugar de calificar las respuestas como correctas o incorrectas se las empleaba como eje de nuevas preguntas para acordar y debatir entre todos una posible solución.

En este sentido, la Feria de Ciencias fue, a mi entender, la puesta en escena de sus modos de pensar y constituyó un lugar en donde se concretó y puso en evidencia, quizás, la línea de trabajo que intentamos mantener dentro de Mala Praxis en donde la relevancia está puesta en la voz de sus actores principales: las alumnas.

Seba: ¿Cómo se sintieron las alumnas exponiendo(se) a partir de este objeto quizás extraño para una Feria de Ciencias?

Leila: Este proyecto fue presentado en la Feria de Ciencias y Arte del distrito y constituyó una experiencia enriquecedora desde el punto de vista de la socialización entre escuelas y grupo de pares. Las alumnas rescataron en el cierre de fin de año esta experiencia por resultarles significativa desde el punto de vista de mostrar a un otro lo que se logró.

Seba: ¿Reconocés algún cambio en vos y en la escuela a partir de esta experiencia? ¿qué resonancias te quedaron latentes después de esta primera experiencia en el proyecto?

Leila: Creo que una de las cuestiones que cambiaron en mi fue el hecho de empezar a pensar cada tema de forma interdisciplinaria y en grupo con los tutores. Sinceramente me resultó muy gratificante el hecho de trabajar en grupo por varias razones. La primera de ellas tiene que ver con que, en la mayoría de los casos, lxs docentes de secundaria trabajamos en solitario y el hecho de tener espacios como Mala Praxis en donde el trabajo en grupo es fundamental, posibilitó que pueda ver otras aristas de los temas a dar así como también que se puedan analizar con mayor profundidad. Por otro lado, trabajar en grupo con los tutores quizás me hizo sentir aliviada en el sentido de que lo que quizás yo no conseguía en cuanto a materiales y herramientas v ellos sí, o viceversa, así como también si a mi o a los tutores no se nos ocurría cómo encarar un tema

el diálogo constante posibilitaba que esos caminos se fueran abriendo.

Por otro lado, la cuestión de que el proyecto sea esencialmente una propuesta que nace de las artes electrónicas hizo que en los múltiples intercambios en los distintos encuentros pueda encontrar muchos nexos entre esta disciplina o área y la mía (Física) así como también quizás entender un poco más el cambio de paradigma que propone el arte con respecto al que se aborda en física.

En un comienzo antes de arrancar con la propuesta de Mala Praxis me preocupaba si realmente lxs chicxs "aprenderían" los contenidos de Física de cuarto año puesto que muchas de las clases se emplearían en la concreción del proyecto así como también en el intercambio oral de ideas. Al finalizar el proceso les pregunté a lxs alumnxs qué se acordaban de Física y sorprendentemente sabían más cosas o recordaban mayor cantidad de cosas que un/a alumnx que no estuviera en el proyecto. Entonces, me surgió la inquietud de si en realidad no es que no aprendieran antes sino que ahora lo hacían de una manera diferente a la tradicional, por lo tanto ¿no será quizás que los chicos aprenden igual solo que los docentes creemos aue no es posible porque no es de la manera en la que lo hicimos en nuestras trayectorias escolares?

Leila: ¿Cómo te sentiste al trabajar en un diálogo constante con alumnas que transitaban la adolescencia?

Lupita: En lo personal lo considero un desafío. Cuando cursaba el secundario, solía escuchar a mis profesores asociar la adolescencia con la ignorancia y falta de experiencia de vida. Ante esa barrera, me inquietaba el sentir que había una idea preconcebida sobre lo que es transitar la adolescencia, los comentarios, sensibilidades y preguntas que uno a esa edad pudiera llegar a tener. Reconozco que lxs estudiantes tienen sus preocupaciones personales y de identidad fuera de los contenidos curriculares de la materia. Sin embargo, llegar a Rocio, Cynthia y Sofía desde la metodología de Mala Praxis implicaría un ejercicio constante de trabajar la empatía, la comunicación y las asperezas que pudieran surgir de nuestros pre-conceptos de lo que es ser estudiante, profesor y tutores artísticos. El que estas alumnas nos abrieran su universo afectivo fue un proceso de cocción lenta y con dosis de mucha confianza. Cualquier emergente traído por ellas siempre iba a ser bien recibido por parte de nosotrxs. Una mañana, vivenciando un ejercicio de sensibilización con sonido, las chicas trajeron nueva información al aula, ellas nos acercaron el término ASMR. Un fenómeno biológico caracterizado por una placentera sensación

...Leila comparte en el aula una cienciaafectiva. Ejerce la docencia desde un paradigma integrativo, da lugar al alumno reconociendo sus saberes previos, atesorando cada uno de sus comentarios para relacionarlos de manera indirecta...

de hormigueo que se siente usualmente en la cabeza o en todo el cuerpo, como una de las respuestas a varios estímulos visuales y auditivos, que tiene similitudes a otro fenómeno denominado "sinestesia visualauditiva". La pregunta tanto de la docente como de los tutores artísticos fue ¿qué hacemos con esto que traen las chicas?. A partir de ese día, comenzó toda una exploración de ejercicios de sensibilización, observando y sintiendo el sonido a partir de diversos experimentos dentro del campo de la ciencia y las prácticas artísticas. Surgieron diversas reflexiones sobre lo vivido, tras observar el comportamiento del agua a través de hacer vibrar un parlante, hacer tangible esas mismas vibraciones logrando pasarlas por el cuerpo de cada una de las estudiantes, trabajando materiales nobles como la arcilla, soñar despiertas y pensar el sonido como un medio para comunicar afectos desde lo táctil. Gracias a Rocío, Cynthia y Sofía encontramos nuestro punto de vinculación, nuestra motivación para seguir aprendiendo juntxs.

Leila: ¿De qué manera consideras que el arte se puso en juego a lo largo del proyecto?

Seba: Creo que uno de los desafíos más fuertes fue que todos lxs involucradxs en este proceso pudiéramos

encontrar la forma particular de concibir el arte. En mi caso mi intención es transmitir una concepción del arte como una práctica de experimentación de nuevas relaciones con el mundo. Objetos y personas son puestos a jugar desde lugares impensados, fuera de toda normalidad, en donde el misterio vital y la capacidad infinita de sorprenderse es lo que mueve el deseo de aprender y (re)descubrir lo ya conocido.

Leila: ¿Cómo resultó el trabajo cooperativo con un docente de Física?

Lupita: La experiencia de compartir este proceso de enseñanza con Leila nos ha permitido comprender de una manera mucha más profunda la ciencia y su extensión en el campo del pensamiento y la cultura. Leila, aborda la enseñanza de la Física desde otro paradigma, plantea una propuesta más integrada, compleja y relacional, donde se pone en juego el universo de los fenómenos naturales y su relación con lo cotidiano. Desde mi punto de vista Leila comparte en el aula una ciencia-afectiva. Ejerce la docencia desde un paradigma integrativo, da lugar al alumno reconociendo sus saberes previos, atesorando cada uno de sus comentarios para relacionarlos de manera indirecta con los contenidos curriculares de la física o de algún otro

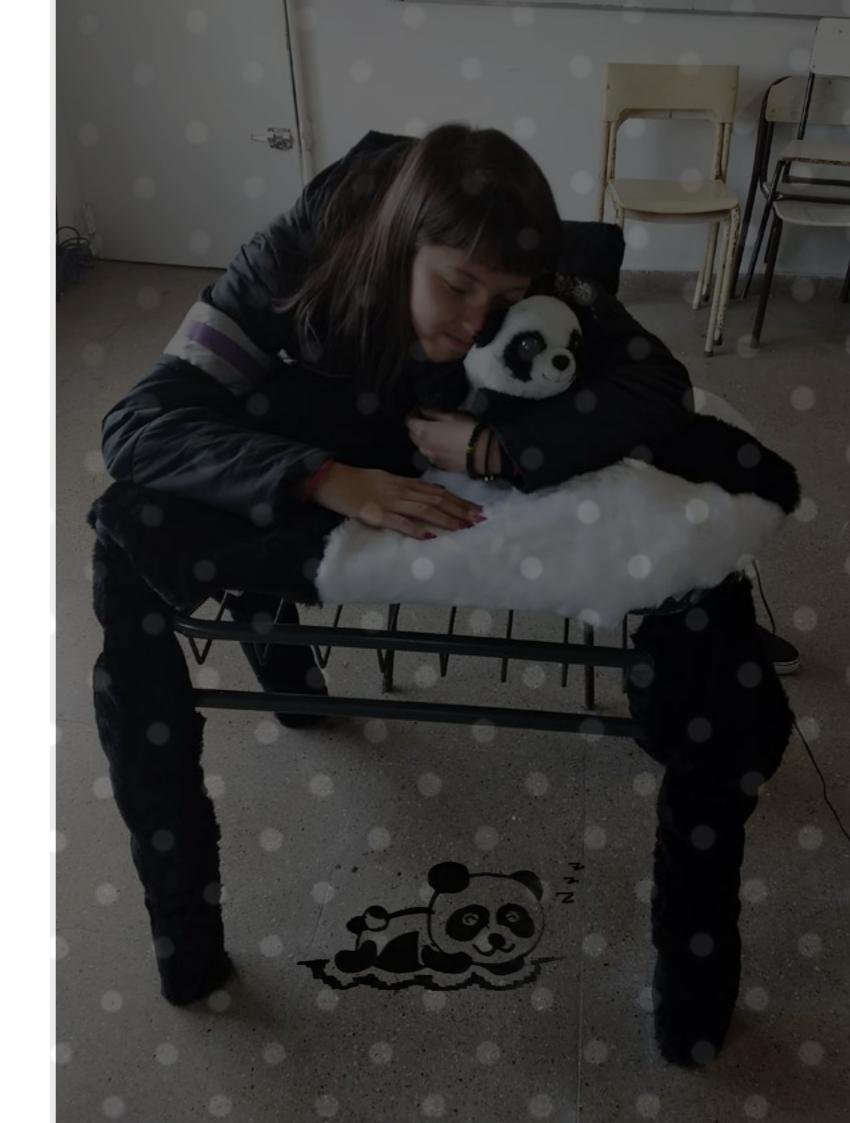
saber o modo de comprensión más profundo.

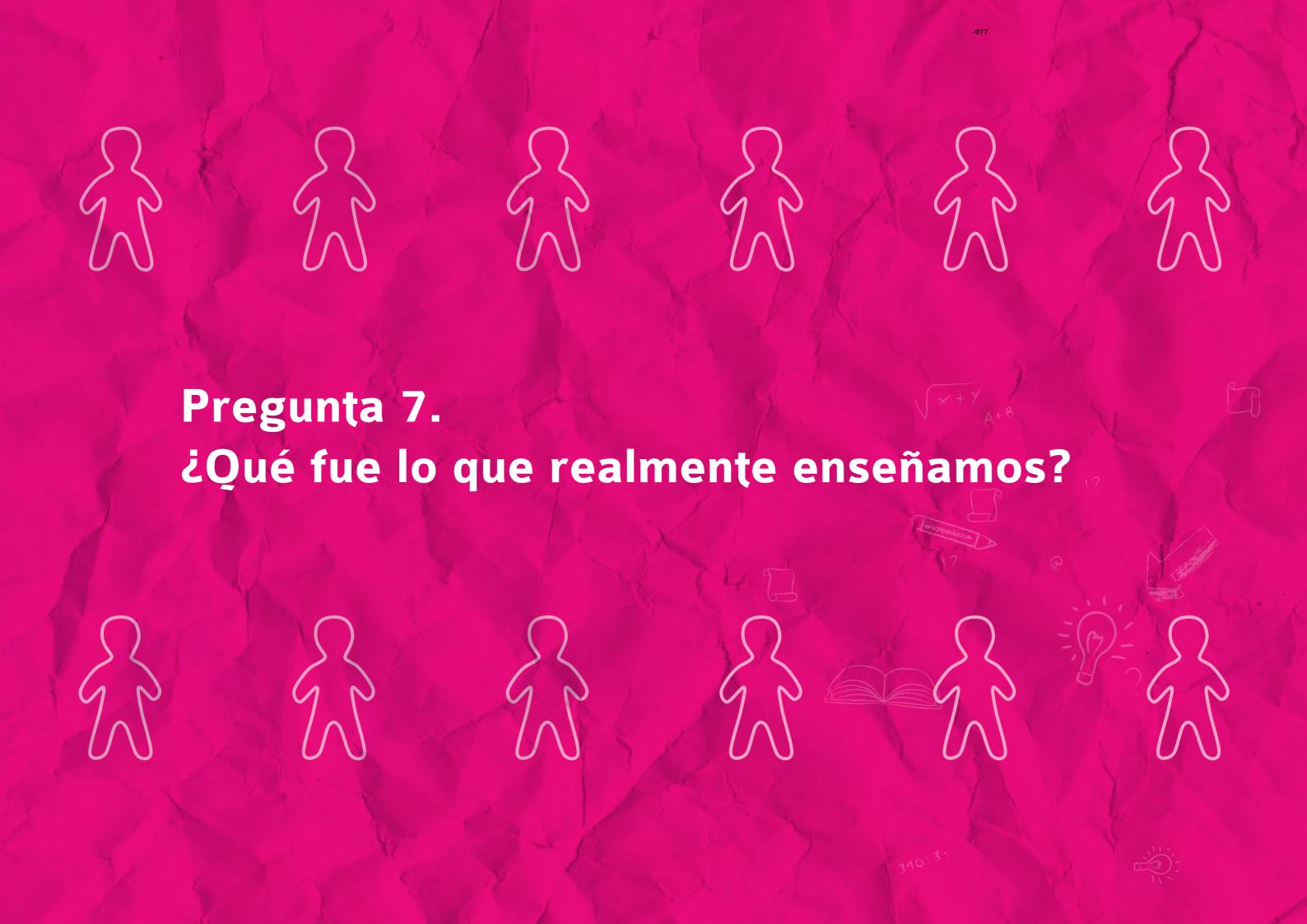
El entramado que se va conformando al transitar ese intersticio entre ciencia y vida, donde se abrazan las artes, la percepción profunda y los ejercicios de sensibilización, van tejiendo nuevas miradas, nuevos imaginarios y experiencias que devienen en pensar y experimentar la Física de una manera más integral y compleja. Todxs lxs que habitamos el aula percibimos, imaginamos, pensamos, especulamos, compartimos y construimos el conocimiento desde los múltiples lenguajes. Aprendemos a relacionar un universo de afectos y crear vínculos entre nosotrxs, despojándonos de lo que alguna vez aprendimos en el aula sobre lo que era la Física como ciencia dura.

Seba: El trabajo con Leila era siempre un lugar de sorpresas, ya que su percepción hacía que los fenómenos físicos pudieran ser rescatados y comprendidos en actividades inesperadas para ese campo del saber. Así fue como en los trabajos desde el movimiento y la percepción sensorial Leila lograba cautivarnos con su lectura de la escena y la serie de relaciones que iba improvisando para poner en evidencia la vitalidad de la Física.

Leila: ¿Qué ideas tenías antes de iniciar este proyecto con una profesora de Física y adolescentes, y cómo crees que mutaron a lo largo del camino?

Seba: Entrar en una escuela siempre nos confronta con nuestros prejuicios y con las memorias de lo allí vivido. La forma particular en que Leila comparte lo que sabe, fue una invitación constante a ejercitar colectivamente el desarme de todo "lo allí esperable". Física deja de ser una materia de la cual escapar para convertirse en un espacio de misterio y descubrimiento.





Siluetas: ¿una estrategia para

estrateg Ф

Lic. Rosario Cabaleiro Tutora. Docente-Investigadora UNTREF

1. DEL CONTEXTO Y LA PROPUESTA DE INICIO.

En esta oportunidad, nos focalizamos en las prácticas gestadas a partir de las inquietudes y motivaciones de Florencia, Melina y Katherina -alumnas de 6to año de la E.E.M.¹ N°8 de Caseros en el año 2016.

En una instancia previa al trabajo áulico, se coordinó con la profesora de Historia Argentina Reciente los tópicos prioritarios y se estableció un espacio semanal de encuentros para dialogar y diseñar estrategias entre la docente y los tutores. Allí, se gestaron actividades artísticas y pedagógicas para establecer interrogantes y cruces disciplinares a través del aprendizaje basado en proyectos: ¿De qué manera es posible vincular prácticas artísticas con contenidos de Historia Argentina?

En el aula, el proceso de implementación comprendió actividades que facilitaron espacios de comunicación con los estudiantes develando sus intereses. En un inicio se utilizaron objetos, símbolos, ideas, collages, dibujos como medios de expresión para obtener lo primordial y sustancial de cada relato. Tanto el docente como los tutores tomaron en cuenta la escucha activa² sobre los relatos para identificar motivaciones.

Los objetos que trajeron los estudiantes al aula podían ser indistintos siempre que resultara algo significativo para ellos. La propuesta de traer un objeto era disruptiva para los alumnos, los interpelaba, al punto que nos preguntaban "¿Qué quieren saber de mí?", "¿Por qué me piden un objeto?"

Katherine mostró con timidez una cadenita con una medalla que contenía la imagen de una virgen. Ese objeto fue entregado años atrás por su hermano, cuando vino a la Argentina a estudiar. Dicha cadenita fue su soporte emocional durante el tiempo que transcurría lejos de su país.

Por otro lado, Florencia y Melina no presentaron objetos concretos, por lo cual comenzamos a realizar distintas técnicas de dibujo y collage para ahondar y descubrir sus motivaciones. En ese proceso Melina mencionó la importancia de los caminos y decisiones de ser mujer junto con la posibilidad de elegir entre lo que ella llama "blancos, negros o grises". Mientras que Florencia presentó cuatro elementos: la mirada,

las flores, el cáncer de mama y el fuego. Las miradas las relacionaba no sólo como una "ventana al alma de la otra persona" sino también con las miradas sobre las mujeres, las flores con su nombre y el fuego con heridas que tuvo de pequeña.

En paralelo a este proceso de implementación, las alumnas tuvieron clases de Educación Sexual Integral. Luego de esas clases las alumnas comenzaron a manifestar inquietudes, surgieron temas tales como las miradas sobre sus propios cuerpos, sus derechos y el rol de la mujer en la sociedad. Estos temas provocaron nuevas preguntas "¿Por qué al vestirse de tal manera sos tal cosa? ¿Por qué se debe tener determinado peso?, etc.

2. LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

En este contexto se le propone al docente utilizar el siluetazo como actividad interdisciplinaria para vincular las motivaciones de las alumnas con la asignatura y la práctica artística. El siluetazo fue una

-079

^{1.} Escuela de educación media.

^{2.} Escucha activa refiere a comportamientos y actitudes adoptadas por el receptor para comprender y dar respuestas (feedback) y apoyar al emisor (Rost, 2002).

^{3.} Con esto se refiere a la posibilidad de elegir opciones que no necesariamente se encuadran en la dicotomía si/no o blanco/negro.

... Melina mencionó la importancia de los caminos y decisiones de ser mujer junto con la posibilidad de elegir entre lo que ella llama "blancos, negros o grises".

experiencia que inició en 1982 Julio Flores, Rodolfo Aguerreberry y Guillermo Kexel⁴ para hacer visible lo invisible; en otras palabras, para visibilizar los cuerpos ausentes durante el proceso de la dictadura militar iniciado en 1976. La propuesta fue trazar el contorno del cuerpo de los estudiantes, con ayuda de un compañero, sobre un papel lo suficientemente grande. De modo tal que luego se pudiera trabajar con la huella que dejó el cuerpo; visibilizando los intereses, interrogantes e inquietudes de sus propios cuerpos presentes.

En paralelo, se analizaron textos de los artistas que participaron del siluetazo y otras perspectivas que referían a la última dictadura cívico-militar, con el objetivo de contextualizar la práctica del siluetazo y poder comprender sus motivaciones y finalidades. De esta manera, se pudieron abordar temas de la currícula de Historia que la docente consideró de mayor relevancia y se pudieron establecer diálogos

con prácticas propias del arte contemporáneo.

Durante el desarrollo de la propuesta surgieron emergentes relacionados a ¿cómo señalar algunas cuestiones que eran de mayor importancia frente a otras?, ¿cómo logramos que vean con mayor detenimiento los ojos que las manos?, ¿cómo hacemos para llamar más la atención sobre los símbolos del cáncer de mama? Para dar respuestas a esas preguntas se abordaron algunas técnicas y conocimientos sobre los circuitos eléctricos, la animación y el mapping. Cada alumna se enfrentó al desafío de escoger una o más técnicas y surgió una pregunta ¿cómo es posible escoger sobre lo que no se conoce?

A partir de una serie de clases introductorias y exploratorias de las posibles técnicas/tecnologías ofrecidas por la tutora, las tres decidieron incorporar luces para resaltar los elementos de su interés y sus recuerdos. Las luces, se prendían y apagaban a

^{4.} Julio Flores, Rodolfo Aguerreberry y Guillermo Kexel son tres artistas que protagonizaron la experiencia artísticopolítica conocida como siluetazo iniciada en 1982. Dicha experiencia nació del deseo de los tres artistas de visibilizar
los cuerpos desaparecidos durante la dictadura militar. De modo tal que inspirados en la obra artística de Jerzy
Skapski que indagaba la problemática del campo de concentración de Auschwitz, conciben la idea de poner el
cuerpo sobre una superficie para luego trazar su contorno y generar un impacto visual, señalando esos cuerpos
ausentes. De esta forma se vinculan dos cuerpos ausentes: los que dejaron el papel para dejar su huella y aquellos
desaparecidos durante la dictadura militar.

Siluetas: ¿una estrategia para

distintos ritmos utilizando un Arduino⁵. Tal es el caso de Florencia que utilizó luces rojas para potenciar el fuego de las heridas que tenía la huella de su su cuerpo. Melina, por su parte, decidió sumar un servomotor para dar movimiento al pelo de su silueta.

3. ¿QUÉ FUE LO QUE REALMENTE ENSEÑAMOS?

Una de las cuestiones sobre las que me interesa reflexionar es sobre qué se enseñó en ese proceso. Quizás lo primero que surge como posible respuesta son los contenidos curriculares prescriptivos de historia, efectivamente, hablamos de historia, de qué fue la última dictadura, cuánto duró y qué acontecimientos sociales e históricos sucedieron en la sociedad Argentina en esa época. Pero en realidad llegamos a eso como una excusa para poder entender qué fue y por qué surgió el siluetazo, de modo tal que hablar de la dictadura adquiere otro sentido ya no como un relato sino como una estrategia artística que fue parte de la historia de nuestro país que

trascendía una época particular.

Hasta aquí tenemos lo que Jackson (1999) denominaría enseñanzas explícitas⁶. Donde se abordar el conocimiento histórico desde otro lugar, desde otra disciplina, estableciendo de este modo un vínculo interdisciplinario. En este contexto es que la profesora del curso afirmó que no conocía el siluetazo y que era interesante abordar el contenido desde allí, rompiendo la compartimentación tradicional que caracteriza a la enseñanza de la historia.

Por otro lado, el siluetazo fue una de las estrategias para poder hablar de sus cuerpos, inquietudes y vivencias. De esta manera el siluetazo fue un disparador ideal para motivar, darle sentido y apropiarse de sus producciones. En este camino se investigaron elementos que no eran específicos ni del arte ni de la historia, como lo son los múltiples símbolos que incorporaron en sus siluetas potenciados por distintas tecnologías -analógicas y digitales. Dichos símbolos referían principalmente a la igualdad de géneros y al amor.

Asimismo, durante el período en que indagaron las



^{5.} Al mencionar Arduino se refiere tanto al uso del microprocesador como el entorno de programación que lleva el mismo nombre. Se utilizó para poder aproximar a alumnos sin conocimientos en electrónica al manejo de leds de la forma más simple posible.

^{6.} Refiere aquí a todas las enseñanzas planificadas por la docente y los tutores.

Siluetas: ¿una estrategia para

"yo no soy de una técnica, no sé soldar" o "pero yo no sé nada de electrónica" que llevan consigo mitos heredados y que no pueden ser comprobados como diría Balandier (Balandier en Camillioni, 1995). Más aún, estos mitos no son usualmente interpelados: el que va a una escuela técnica sabe de electrónica y el que va a la media no. Ante este tipo de emergentes la respuesta fue ¿Por qué? ¿sólo los que van a una técnica pueden aprender electrónica? ¿No es posible aprender a soldar en una escuela secundaria?

Definitivamente, interpelar este tipo de mito no estaba previsto y su reacción influyó en los límites que ellas se propusieron pero ¿es eso una enseñanza implícita? Jackson habla de las enseñanzas implícitas

diversas tecnologías, surgieron emergentes como

"en el sentido de no estar incluidas en la agenda explícita ni en la programación de las clases del docente, toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros maestros" (Jackson, 1999). En pocas palabras, este caso de estudio presenta una forma de arribar a la enseñanza de contenidos curriculares de la Historia Argentina desde elementos que interpelan a los propios alumnos y a la praxis artística. De modo tal que se desarrolla un proceso que permite el vínculo entre disciplinas y un aprendizaje que va más allá de conocer un suceso en particular sino que se interrelaciona con otros saberes generando nuevas vías de sentido hacia la comprensión y el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Camillioni, Alicia R. W. de (1995). "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior". Artículo presentado en las Primeras jornadas transandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "Didáctica de nivel superior" universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.

Jackson, Philip W. (1999). Enseñanzas Implícitas. Traducción Alcira Bixio. Buenos Aires: Amorrortu. Colección Agenda Educativa. Educación.

Longoni, Bruzzone, Aguerreberry, Lebenglik, Longoni, Ana, Bruzzone, Gustavo A, . . . Lebenglik, Fabián. (2008). El Siluetazo. (Sentidos. Artes visuales). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Meirieu, P., & Bixio, A. (2016). Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves. 1a ed., Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Rost, Michael (2002). Teaching and researching listening. Gran Bretaña: Editorial Longman

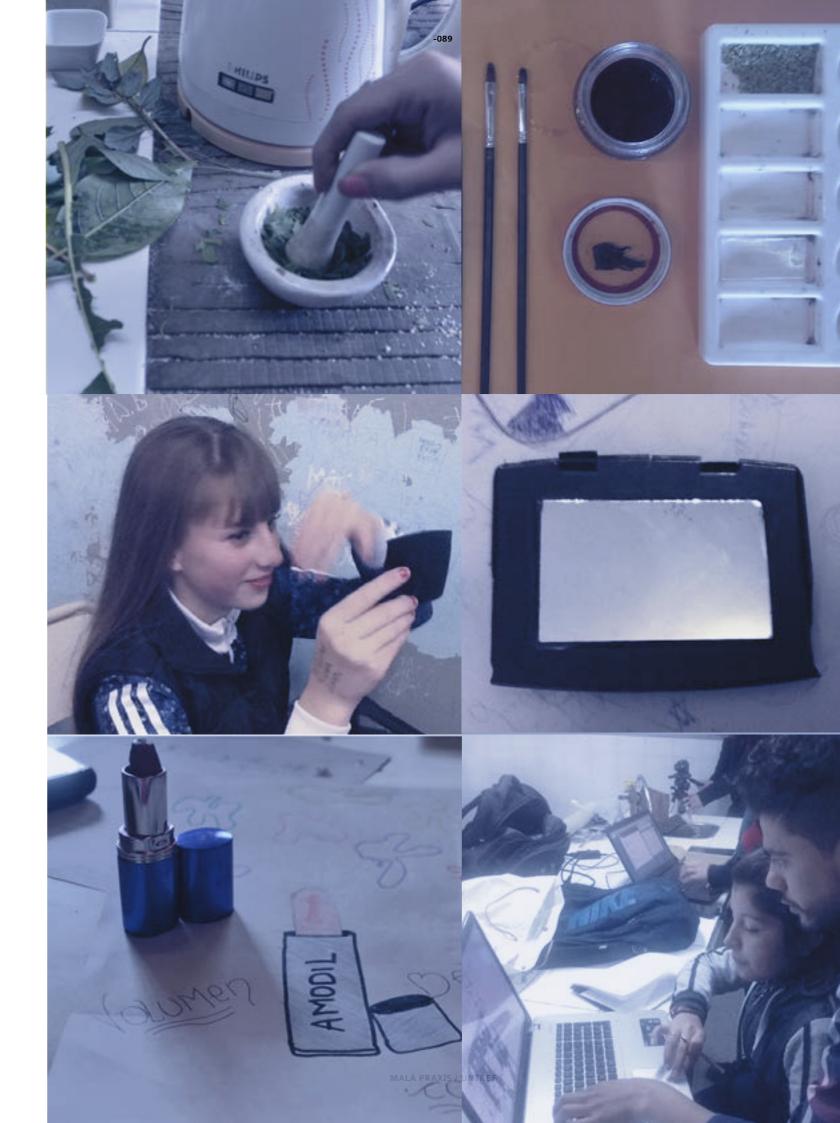




Lic. Sebastián Pasquel Tutor. Docente-Investigador UNTREF

"Las mujeres no son como las pintan" es una idea que nace de Fiorella Casino y Agustina Nuñez, estudiantes de 6° año. Todo empezó cuando en la clase de Química quisimos indagar los interés personales de los estudiantes con el propósito de articularlos en el aprendizaje de la materia. Junto a la docente del área y los tutores/artistas que acompañan este proyecto pedimos a los estudiantes buscar un objeto al cual pudieran atribuir alguna historia, o sentimiento, un elemento de su agrado asociado con un gusto personal o valor sentimental. Sabíamos que encontrar este elemento no sería fácil, así que de manera espontánea pedimos a los estudiantes revisar sus mochilas para dar un ejemplo de cómo hacer esta búsqueda. Intuimos que los elementos allí contenidos son parte de su habitual convivencia con el mundo, pero podrían representar

un valor o afecto. Las estudiantes encontraron distintos elementos, Agustina halló un espejo de mano y Fiorella por su parte un lápiz labial cosmético. Partiendo de este hallazgo se les planteó a las alumnas





contar a sus compañeros, por qué escogieron estos objetos y qué representaban, de tal forma que cada una tuviera una escucha de sí misma.

Esta narración obtuvo una aprobación inmediata por parte de los interlocutores quienes pudieron distinguir varios rasgos de su personalidad en los elementos escogidos. Ante la devolución positiva de sus compañeros, Agustina y Fiorella plasmaron dibujos, palabras claves y formas de color, en relación al objeto que protagonizó la anécdota.

A partir de ahí, pensamos una categorizaron de sus intereses y planteamos una primera experiencia. La consigna consistía en crear diferentes pigmentos a partir de elementos encontrados en los alrededores del aula, algo así como crear una paleta de colores de la escuela. En esta primera actividad el acompañamiento de la profesora se hizo indispensable, se incluyeron y se pusieron a prueba conceptos propios de la Química: maceración, solubles, extracción, sólido, líquido, materia y compuestos.

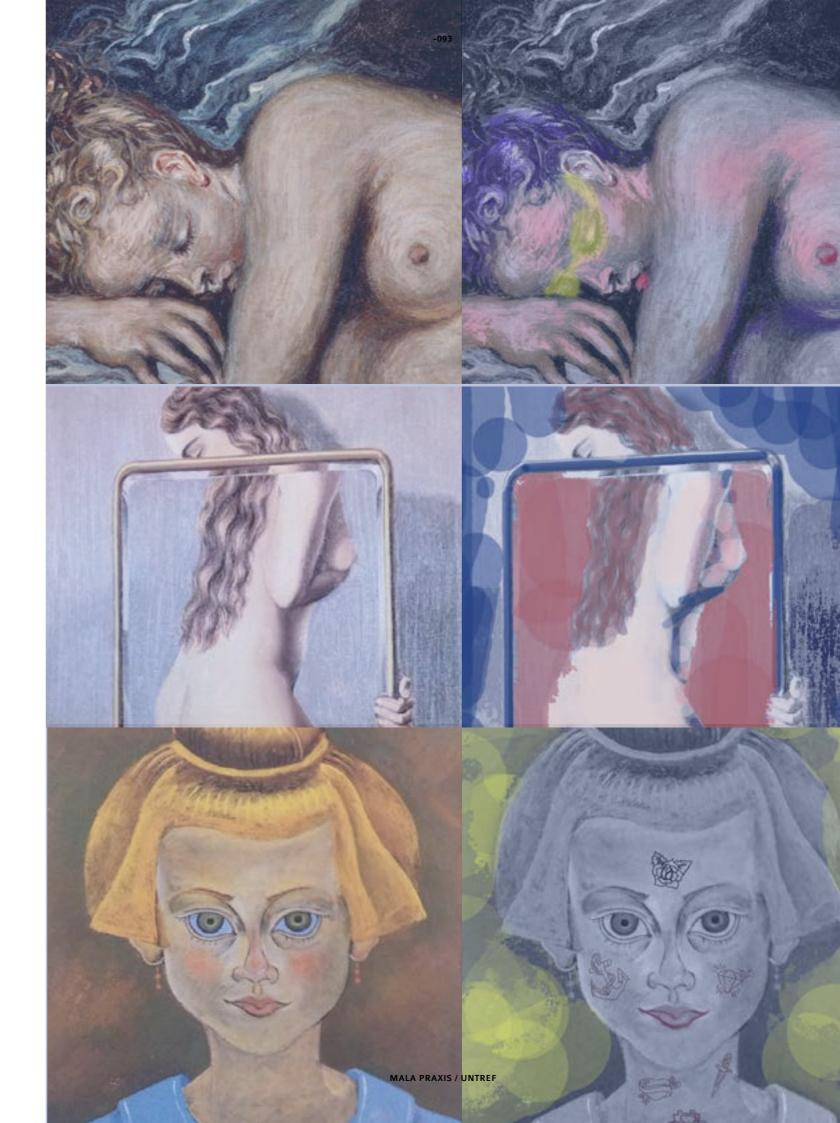
Una vez en el laboratorio de Química usamos hojas, flores y distintas clases tierra para la fabricación de la primer paleta, en el proceso pudimos observar que Agustina y Fiorella despertaron gran interés por indagar en el color. Esta inquietud nos sirvió para volver a traer los objetos de estudio que se tomaron por primera vez (el cosmético labial y el espejo) para pensar en una nueva actividad de experimentación. En esta segunda experiencia nos concentramos en vincular el color a la elaboración de maquillaje labial haciendo énfasis en la creación de tonos personalizados para nuevamente desarrollar una paleta de colores poco convencional. Volvimos al laboratorio donde utilizamos crayones de cera que fueron combinados entre sí con otras sustancias vegetales. El producto de esta práctica generó una diversidad de gamas cromáticas que le permitió a Fiorella pensar en las cualidades sensibles del color, derivando la consulta a la profesora de Arte. Luego, conjuntamente con las estudiantes, planificamos estudiar distintas imágenes de la Historia del Arte y analizar diferentes aspectos: coloración, tono, tinte, tonalidad, pigmento, gama, viso y color. A partir de aquí vimos diversas obras que representan a la mujer a través de la pintura y comenzamos a conectar el tema con los orígenes históricos del maquillaje. Algunas de las relaciones establecidas fueron el camuflado militar, la pintura corporal tribal y el maquillaje social, comúnmente asociado a la

Las mujeres no son como las pintan

mujer. De esta última reflexión nace título de este proyecto "Las mujeres no son como las pintan".

Una vez revisadas las referencias históricas los tutores y la profesora de arte planificamos digitalizar los colores creados en el laboratorio y hacer una selección de imágenes para generar una comunión entre ellas. Entonces, Fiorella y Agustina, emprendieron la tarea de definir las obras que desde su punto vista hacían apología del imaginario de mujer que ambas compartían.

En este punto del proyecto pensamos que el mejor soporte para unir los resultados era una aplicación interactiva donde las personas pudieran, de manera simbólica, volver a crear una imagen de la mujer, interviniendo digitalmente la selección previamente realizada por las alumnas. Concepto que potencialmente nos señala el valor sentimental del espejo y el labial descubierto en sus mochilas.



Conclusiones

LIC. JOSÈ MARÌA D'ANGELO COORDINADOR ACADÉMICO

Luego de la lectura de los distintos actores del proyecto nos referiremos sobre algunas facetas de la implementación en la escuela. Un aspecto central de la intervención compromete el diseño de estrategias donde se propone el diálogo y cruce de distintas disciplinas. Para lo cual, se acuerdan decisiones sobre las actividades a realizar focalizando en la articulación de conceptos y prácticas en torno al arte, la ciencia y la tecnología. Otra de las facetas a destacar refiere a los espacios de reflexión sobre las prácticas en el aula entre los docentes y los tutores artísticos. Dichos espacios favorecen el diseño de las prácticas que se sustentan en la creación y el conocimiento revisando las relaciones teórico practicas y los modos de proponer la construcción de los conocimientos con los estudiantes.

En otro orden el marco general del proyecto genera un puente de articulación institucional. En ese sentido la universidad se acerca a la escuela y desencadena un proceso gradual de pertenencia durante todo el ciclo lectivo dentro del espacio curricular. Esta presencia sostenida en el tiempo modifica la representación de lxs estudiantes sobre la academia. Como consecuencia lxs jóvenes se

preguntan sobre las carreras que se dictan, vivencian otras modalidades de aprendizaje y comienzan a vislumbrar y/o proyectar sus trayectos formativos. En el orden institucional la conducción del proyecto junto con la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, la coordinación académica y las autoridades de la escuela establecen instancias de comunicación con el fin de articular un mismo plan de acción. De este modo se comprometen voluntades y acuerdos para desarrollar acciones sustentables durante todo el ciclo escolar. Algunas de esas acciones involucran la participación en jornadas institucionales, muestras y eventos académicos, así como también talleres sobre arte y tecnología y visitas a museos. De igual modo los referentes del proyecto asisten a congresos internacionales y nacionales sobre temáticas de arte, educación y tecnología comunicando el enfoque de trabajo y la forma de implementación. Todas estas acciones han provocado el interés y la necesidad de generar conocimientos transferibles. Actualmente Mala Praxis forma parte de una investigación cuyo objetivo es registrar las propuestas didácticas, comunicar experiencias, analizar las prácticas teórico - prácticas e identificar

metodologías y patrones de enseñanza. De esta manera la complejidad de la propuesta emerge de su modo de operar en el ámbito educativo, involucrando intercambios, diálogos y sobre todo las voluntades de los diversos actores que posibilitan su factibilidad en la escuela secundaria. Esta afirmación se justifica en la conjunción de facetas que involucran el cruce de conocimientos y prácticas disciplinares, el diseño de estrategias basadas en la diversidad, la reflexión sobre las prácticas de la dupla didáctica entre profesores de la escuela y los tutores universitarios.

INVERTIR LAS LÓGICAS Y LAS PRÁCTICAS. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES.

Nos parece pertinente considerar los proyectos que invierten las lógicas tradicionales de enseñanza, entendiendo a estas últimas como aquellas propuestas sostenidas en prácticas uniformes y homogéneas donde todos los estudiantes aprenden lo mismo de la misma manera, al mismo tiempo, repitiendo un concepto o conocimiento sin la consecuente articulación epistemológica. Por lo cual subvertir la uniformidad representa un desafío y una oportunidad

para ampliar los abordajes sobre los modos de construir los conocimientos. En el desarrollo de la propuesta didáctica basada en la transdiciplinariedad, la diversidad y la heterogeneidad no sólo se evidencian los cruces de las disciplinas, sino los distintos tipos de información, recursos ofrecidos y producciones. Bajo esta perspectiva de enseñanza emergen y se traen al aula cuestiones socio - emocionales tales como, la imagen de la mujer en la sociedad actual, el embarazo adolescente, la idea de la muerte, la necesidad de expresar emociones, los vínculos interpersonales, entre otras.

El desafío es integrar estos aspectos diversos que abarcan dimensiones cognitivas, sociales y afectivas. Una de las problemáticas detectadas en la escuela es la falta de sentido de estudiantes sobre sus aprendizajes. Justamente la ausencia de sentido sobre el conocimiento deberá ser deconstruido para encontrar motivaciones, impulsos e intereses. No podemos dejar de inferir que los modos de aprendizaje asumidos en los años previos de escolarización provocan tensiones cuando se invierten la lógicas del aprendizaje en la cual el estudiante se ve interpelado a asumir un rol protagónico y activo en

Conclusiones -097

la construcción de sus conocimientos, alejándose de la mera transferencia de conocimientos dados por el docente. Para lo cual se invita a los jóvenes a proponer ideas, a trabajar con otros, a tomar decisiones, buscar información o investigar un tema de interés que paulatinamente se transformará en un proyecto propio. Sostener dicho proceso de apropiación en una cultura de lo inmediato son otros de los desafíos a considerar. Si bien el proceso es acompañado y guiado por docentes y tutores, darse el tiempo para desarrollar las ideas y aprender en el trayecto es parte de un modo de aprender y conocer que no se fundamenta en los productos sino en la consecuencia de un proceso sostenido. El desafío para el binomio docente - tutor consiste en conocer la singularidad, en percibir la diversidad y la heterogeneidad en el aula frente a modelos de enseñanza que operan de manera única y uniforme reglados por la prescripción de los contenidos.

Mala Praxis no propone aprender de un único modo, se reinventa, se sitúa en el contexto, se pregunta por cuáles son los conceptos más pertinentes que devienen de los proyectos de los estudiantes, del interés por un tema o de un deseo por conocer. A partir de este reconocimiento se introducen los saberes pertinentes para desarrollar los proyectos creativos que pueden tomar distintos formatos o

caminos de investigación. Como ejemplos ONVI, donde la exploración de alternativas con aciertos y derroteros concluye en la realización de un objeto, o bien, Paisajes Lunares donde el interés de Nicolás por la Luna derivó en el desarrollo de cristales orgánicos, o también Abrazo de osa, la intervención tecnológica y artística de un pupitre, o la articulación entre la Historia Argentina y las prácticas artísticas del Siluetazo, o la interface háptica de Abril; proyectos que permiten vincular conceptos, afectos, desarrollar prácticas e integrar aspectos autobiográficos de los jóvenes. Estas interrelaciones se constituyen (queremos subrayar este aspecto) a partir del vínculo humano, por momentos poético, entre el docente, el tutor y los estudiantes. Las mutuas interacciones e intercambios instan a la mutua colaboración de sus actores. Como mencionan las profesoras Fernanda De Benedetto y Leila Quintanilla el trabajo colaborativo ha permitido encontrar caminos alternativos y generar nuevas preguntas, lo cual implica revisar las concepciones previas sobre el rol docente. En Mala Praxis nos preguntamos cómo acercar el mundo de los conceptos a las prácticas y de qué manera el conocimiento puede ser internalizado, construido y no solamente repetido o memorizado. En palabras de Paulo Freire "Lo que está sucediendo es un equívoco funesto.

estos conceptos se distancian cada vez más de los objetos concretos cuya comprensión deberían mediar. Así, en lugar de acercar esa mediación, caemos en el afinamiento de los conceptos antes que en una búsqueda de comprensión de lo concreto".

Esta perspectiva sobre la comprensión del conocimiento es mediada por la construcción de sentidos mediante la interacción con otros y en relación al contexto de lxs estudiantes, es decir un conocimiento situado (Edwards, 1995). De esta manera conocer no es un acto meramente

racional y analítico sino un episteme que adquiere sentido a partir del intercambio de opiniones, diálogos, pensamientos y miradas sobre temáticas o situaciones de interés que se configuran al conjugar aspectos cognitivos, sociales y afectivos en el aula. Es así como nos preguntamos cómo generar enfoques sobre las formas de construir conocimientos que introduzcan mutaciones o variaciones sobre los

procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la práctica transdisciplinar.

Es decir a través de recorridos donde se conjuga el arte, la ciencia y la tecnología pero sobre todo configurando redes de intercambio y reflexión entre sus protagonistas. De ese modo, o de tantos otros aún no descifrados, sus actores podrán verse interpelados en un diálogo genuino con la imaginación y el deseo, instrumentando alternativas para religar saberes y vivencias compartidas. El arte, en ese sentido, puede discurrir, sugerir nuevas relaciones sobre las formas de acercarnos al conocimiento, interpelando los propósitos, no solamente de la educación, sino del mismo arte en el ámbito de la escuela secundaria.

Edwards, V. (1995): La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo. ¿Qué es enseñar? - Entrevista con Paulo Freire. Laciudadrevista.com.

Recuperado de https://laciudadrevista.com/que-es-ensenar-entrevista-con-paulo-freire/

Fecha: 24/10/2019

ces posible articular encuentros entre lo sensible y lo pragmático en la escuela? ¿Cómo entramar saberes diversos sin enredarse en el intento? ¿La intuición puede pensarse como una forma posible de conocimiento? ¿Cómo es posible escoger sobre lo que no se conoce? ¿Sólo los que van a una técnica pueden aprender electrónica?



CREDITOS

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Rector

Aníbal Y. Jozami ajozami@untref.edu.ar

Vicerrector

Martín Kaufmann mkaufmann@untref.edu.ar

Secretario Académico

Ing. Agr. Carlos Mundt cmundt@untref.edu.ar

Secretario General

Dr. Horacio Russo hrusso@untref.edu.ar

Secretario de Investigación y Desarrollo

Dr. Pablo Miguel Jacovkis pjacovkis@untref.edu.ar

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Dr. Gabriel Asprella gasprella@untref.edu.ar

IIAC: Instituto de Investigación en Arte y Cultura Dr. Norberto Griffa.

Dra. Diana Beatriz Wechsler dwechsler@untref.edu.ar

Mala Praxis. Licenciatura y Maestría en Artes Electrónicas

DIRECTORA

Mariela Yeregui

COORDINADOR ACADÉMICO

José María D'Angelo

COORDINADOR TÉCNICO

Sebastián Pasquel

COORDINADORA EDITORIAL Y DISEÑO DE PUBLICACIÓN

Myriam Beutelspacher Alcántar

Corrección de Estilo

Piren Benavidez Ortiz

REGISTRO AUDIOVISUAL

Mariana Lombard

Tutores artísticos

Evelia Guadalupe Chávez Pardo

Germán Ito

Guido Fazzito

Guillermo Breither

Iris Saladino

Laura Nieves (asesora)

Leo Núñez (asesor)

Leandro Garber

Leandro Nicolosi

Leandro Zelikowicz

María del Rosario Cabaleiro

Marlin Nexaura Velasco

Martín López Palermo

Myriam Beutelspacher Alcántar

Paulo Brenko

Pablo Tula

Pamela Catarin

Piren Benavidez Ortiz

Pablo González

Santiago Villalba

Sebastián Friedman

Sebastián Pasquel

Tomas Ciccola

Tomás De Mattey

Valeria Molina

Valeria Stang

Las imágenes de la presente publicación fueron tomadas por los miembros del equipo y por

.........

UNTREFMEDIA

EESN°8- Nuestra Sra de Luján - Caseros

DIRECTORE

Cecilia Meccia Raúl Lorenzo

Inspectora DGCYE Marcela Ciampagna

EESN°1- Esteban Echeverría - Hurlingham

DIRECTORA

Paula Cardozo Melina Brito

EESN°4 Manuel Dorrego - Hurlingham

DIRECTO

Gustavo Netto

Docentes

Beatriz Coballes: Biología Cecilia Gómez: Geografía

Claudia Stracquadaini: Política y Ciudadanía / Coord. pedagógica E.S.N° 8.

Claudia Velázquez: Arte Damian Rodmar: Arte

Erica Lorena Castillo: Matemática

Florencia Degli Antoni: Matemática
Ivana Servidio: Construcción de Ciudadanía

Leila Quintanilla: Física Liliana Carmona: Arte Luis Ferrero: TIC's

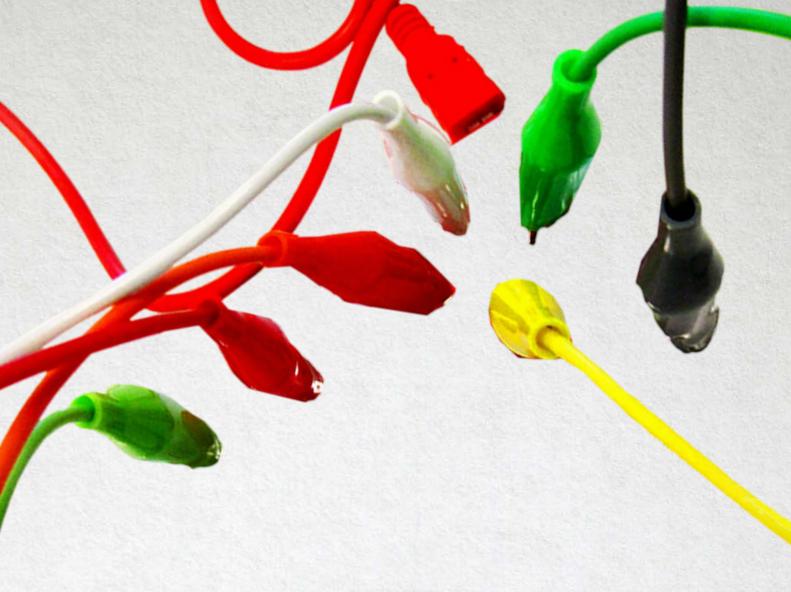
Maria Fernanda De Benedetto: Metodología de la Investigación

Mariano Leonardo Paz: Física

Norma Turiel: Arte

Patricia Maratea: Maestra integradora Silvia Natale: Imagen y Nuevos Medios





UNTREF UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Publicación Digital Buenos Aires, Argentina 2019



Licencia Creative Commons Atribución-NoDerivada-NoComercial