

LA ESTÉTICA COMO DIMENSIÓN POLÍTICA PARA PENSAR LA ENSEÑANZA **AESTHETICS AS A POLITICAL DIMENSION TO THINK ABOUT TEACHING**

Paola Roldán, Candela Gencarelli, Eva Alberione (Argentina)

Paola Roldán (Argentina)

Especialista en Pedagogía, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Docente, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

paolahernandorena@gmail.com

Resumen

En el presente artículo pretendemos compartir un conjunto de reflexiones teóricas acerca de la articulación entre estética, política y enseñanza que se desprenden de los proyectos de investigación e intervención en el campo educativo que venimos realizando desde el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En particular, será objeto de esta presentación reflexionar epistemológica y políticamente acerca de la importancia de abordar la noción de estética como dimensión central para pensar las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: estética, acto creativo, enseñanza, arte, política.

Abstract

In this article we intend to share a set of theoretical considerations on the articulation between aesthetics, politics and teaching that arise from research and intervention projects in the educational field that we have been carrying out in the Educational Technology Area of the Languages Faculty at the Córdoba National University. Particularly, this presentation will reflect epistemologically and politically on the importance of addressing the notion of aesthetics as a central dimension to think about teaching practices.

Key words: : aesthetics, creative act, teaching, art, politics.

El arte como experiencia de conocimiento

En el campo educativo actualmente existen numerosas líneas teóricas que plantean una gran preocupación en torno a la importancia de la integración de las artes en la enseñanza. Esta preocupación parte de la necesidad de repensar qué se entiende hoy por arte o por ‘acto creativo’, para rescatar luego el valor de su incorporación en la formación de los sujetos contemporáneos.

Tomamos estas preocupaciones como punto de partida para atrevernos a pensar las profundas implicancias que supone abordar las prácticas de enseñanza desde una dimensión estética, y a su vez, ético-política. Entenderemos, entonces, al arte como una profunda necesidad humana y uno de los elementos fundamentales de la vida social. Para Bogdan Suchodolski (1971)¹ el arte es una necesidad humana

[...] porque a través del arte y con el arte los hombres crean su propio mundo, el mundo humano de las formas y de los colores, de los sonidos y de las palabras, de los acontecimientos y de los problemas, las experiencias y de las sensaciones, las aspiraciones personales y colectivas” (1971: 263).

Es decir, formas, sonidos, acontecimientos, sensaciones, experiencias y aspiraciones serían pues, moldeados por el arte, constituyéndose así en una *experiencia de conocimiento* (Goldstein, 2007). Pero esta ‘necesidad social’ no se define de una vez y para siempre; por el contrario, toda práctica artística se desenvuelve y desarrolla históricamente. Pensar el arte como necesidad social y como experiencia de conocimiento implica desarmar algunos prejuicios.

1. Bogdan Suchodolski (1903-1992), pedagogo y filósofo polaco.

El primero de ellos, es asociar el arte con la mera contemplación, que lo reduce a algo alejado tanto de la reflexión como de las experiencias vitales de los sujetos. Como plantea Gabriela Augustowsky (2012)², el arte requiere de un “esfuerzo de interpretación” activo, de una “conjunción entre sensibilidad y concepto” que articula una nueva perspectiva tanto para los creadores como para los espectadores. Para esta autora, en el arte es necesario hacer un giro desde la experiencia sensible hacia el pensamiento, por ello, tanto la interpretación como la creación artísticas involucran necesariamente al conocimiento y al pensamiento.

El segundo prejuicio es entender el arte disociado de la vida cotidiana y de los sujetos. En otras palabras, en el arte intervienen las emociones, pero también la razón y el cuerpo. Es un campo de conocimientos, de ideas, de conceptos, pero también de materiales, herramientas, lugares concretos en el que los sujetos y sus acciones creativas tienen un rol prioritario.

El arte como *experiencia* y en particular como *experiencia estética* se constituye entonces, en el “[...] ámbito por excelencia para imaginar y plasmar experiencias ligadas a lo vital, a la construcción identitaria, la expresión, la producción y el conocimiento” (Augustowsky, 2012: 33). Como plantea Gabriela Goldstein (2007), la obra artística ofrece la alternativa de “vehicular el acceso al conocimiento a través de los sentidos”. Pero para la autora la experiencia estética no es cualquier experiencia con el arte, sino una que implica necesariamente una conmoción.

¿De qué manera puede producirse entonces una experiencia de conocimiento a partir de una experiencia estética? Siguiendo a Goldstein³, para que ello ocurra es preciso que exista “un cierto extrañamiento”, que se produciría a partir de cierta capacidad propia del arte de mostrar algo que no está, algo que no es, o que es diferente de la realidad que conocíamos. (Goldstein, 2007: 66). Creemos que este modo de entender la relación entre el arte y la construcción del conocimiento permite no solo pensar en la importancia de integrar experiencias estéticas a las prácticas de enseñanza para producir experiencias de conocimiento, sino también permita identificar algo más fundante: qué nociones de estética transmiten ciertas prácticas normativizadas en el campo de la educación.

La creación como acto singular y colectivo

Poner la mirada en la dimensión experiencial del arte como experiencia estética o de conocimiento es rescatar el lugar de la acción, del hacer como vivencia y como punto de articulación entre lo individual y lo colectivo. En este sentido Ricardo Forster (2014)⁴ reflexiona sobre la experiencia en tanto modo de vinculación de los sujetos con el mundo y plantea que la misma “[...] no es algo universal, abstracto, necesario, sino que la experiencia es particular, contingente y frágil, cuya transmisión no está garantizada” (Forster, 2014:122).

Este autor reconoce la experiencia en su rasgo particular e irrepetible, asociada fundamentalmente a nuestra existencia, a lo que somos y portamos. Sin embargo, esta experiencia que es particular e intransferible, se convierte en tal en la medida en que es mediada por la palabra. En este sentido, para Jorge Larrosa (2014)⁵ la experiencia tiene que ver con eso “que nos pasa”, pero para que se convierta en experiencia debe poder ser narrada no solo para ser transferible a otros, sino para ser apropiada por el mismo sujeto. Toda experiencia es pues siempre mediada discursivamente. Es el discurso el que posibilita la apropiación de la vivencia, el que de algún modo la crea.

2. Gabriela Augustowsky, licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires.

3. Gabriela Goldstein (1959), artista, arquitecta y psicoanalista argentina.

4. Ricardo Forster (1957), filósofo y ensayista argentino.

5. Jorge Larrosa (1951), doctor en Pedagogía, español.



Fig. 1: *Cotidianas I, Relatos Visuales*. Candela Gencarelly. Córdoba, Argentina, 2015. Fotografía: Collage Digital.



Fig. 2: *Cotidianas I, Relatos Visuales*. Candela Gencarelly. Córdoba, Argentina, 2015. Fotografía: Collage Digital.

Ahora bien, esto ‘que nos pasa’ en la experiencia estética y que sitúa en el orden de lo intransferible a la vivencia, requiere de un nivel de análisis que tematice acerca del *acto* que allí se despliega. Es central entonces, definir qué entendemos por *acto creativo*, ya que es la misma definición de qué significa crear y qué constituye un acto creativo lo que se pone en juego al momento de pensar los procesos formación subjetiva y práctica política de los sujetos en los actos educativos.

1. La creación como práctica social forma parte de los procesos de formación subjetiva

Como punto de partida, podemos decir que la creación o lo que entendemos por ella es una práctica social e histórica. Asumir esta posición conlleva a pensar el acto de creación como una *experiencia situada e histórica*, producto de un proceso de subjetivación que es necesariamente de naturaleza social.

Esta perspectiva socio-histórica alude a la conformación de un ‘campo de experiencia’ que implica ciertos juegos de verdad, establece relaciones de poder específicas, y define modalidades de relación consigo mismo y con los otros; es decir, una política (Foucault, 1987)⁶. La ‘experiencia subjetiva’ mediada discursivamente y entendida a partir de ciertas formas históricas de subjetivación, involucra pues, planos cognitivos, jurídicos, sociales, éticos y afectivos que constituyen al sujeto y posibilitan u obstaculizan que se asuma como creador.

Lev S. Vigotsky⁷ en su planteamiento acerca de actividad creadora, distingue entre acciones reproductoras y creadoras. La actividad reproductora es para el autor la que permite al hombre conservar experiencias anteriores y “[...] ajustarse a las condiciones establecidas del medio que le rodea” (2009: 8). A ello opone la actividad creadora del cerebro humano, aquella que combina y crea, y que tiene una dimensión individual y una colectiva. Esta actividad creadora, producto de determinadas condiciones sociales e históricas es a su vez productora de determinadas formas de subjetivación social.

6. Michel Foucault (1926-1984), filósofo francés.

7. Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934), es uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo. Postuló que las prácticas educativas son principalmente fruto de procesos de naturaleza cultural, social e interpersonal.

2. La creación como práctica social se inscribe en un campo disputa por los modos de legitimación en el campo artístico

¿Quién es considerado artista y cómo se constituye como tal? ¿A partir de qué estrategias y prácticas de legitimación? Desde la mirada sociológica de Pierre Bourdieu⁸ (2010), el acto creativo se define en función de las posiciones y estrategias que asumen y despliegan los diferentes actores sociales para lograr legitimación en el campo. De este modo, la definición de qué es arte y qué no lo es, y sobre todo quienes tienen atribuciones para decidirlo, se resuelve en tensiones, disputas y lucha de poderes.

Para Bourdieu producto de esta lucha se va configurando un “sentido social del gusto” que define belleza y fealdad, normalidad y anormalidad, seguridad e inseguridad, etc. En este sentido, “[...] lo que se llama ‘la mirada’ es pura mitología justificadora, una de las maneras que tienen quienes pueden hacer diferencias en materia de arte de sentirse justificados por naturaleza” (2010: 39). Por ello para el autor, la posibilidad de comprensión de los procesos creativos involucra necesariamente develar los mecanismos de poder y legitimación social que definen, limitan o potencian los modos de crear y quiénes son los sujetos autorizados para crear.

3. La creación entendida como práctica social implica comprender la condensación histórica, política y cultural colectiva implícita en todo acto de “inspiración” individual

Sin desconocer las características y particularidades de los sujetos creadores, resulta central desde esta perspectiva retomar la noción de *condensación histórica, política y cultural* que toda práctica artística supone. Hablamos de aquellos antecedentes, tradiciones, sedimentos, con que toda creación artística dialoga por ser producto de una época determinada.

En este sentido, la creación es una práctica que involucra no solo un ejercicio de hacer, sino de resignificar y reapropiarse de ciertas condiciones históricas y sociales para producir algo ‘nuevo’; de inscribirse en un determinado ‘régimen estético’ que da marco a esa producción, ya sea para sostenerlo o rechazarlo.

En esta línea, nos interesa dejar de lado la idea del artista como un ‘genio iluminado’, para reinscribirlo en la compleja red de tradiciones, inscripciones y apropiaciones que tienen lugar en el campo artístico y estético; en tanto ello permite pensar en el trabajo creativo como un hacer sistemático, como una práctica social que se aprende, se comparte y se ejercita, y que es producto de la condensación de experiencias, búsquedas y aprendizajes colectivos.

8. Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francés.

9. Una perspectiva donde toda gran obra o hallazgo de conocimiento sería fruto de saltos imaginativos y prodigiosas facultades intelectuales de los sujetos, que dificulta la posibilidad de pensar al arte como un espacio preferencial para la producción de libertades.



Fig. 3: *Cotidianas III*, Relatos Visuales. Candela Gencarely. Córdoba, Argentina, 2016. Fotografía: Collage Digital.



Fig. 4: *Interferencia*, Relatos Visuales. Candela Gencarely. Córdoba, Argentina, 2015. Fotografía: Collage Digital.

4. La creación como práctica social requiere ser pensada desde los límites y posibilidades que imponen los materiales, métodos y técnicas utilizadas

El acto creativo se define también a partir los materiales, métodos y técnicas, de los modos que despliegan los sujetos para crear. Como propone Dani Cavallaro¹⁰,

[...] la materialidad es central para todo arte, porque las obras de arte son objetos físicos, contruidos mediante prácticas físicas [...] La producción de cualquier imagen emplea instrumentos y métodos técnicos. [...] toda imagen debe ser apreciada no por lo que es sino en términos de cómo ha sido armada” (2002: 112).

Para la autora, los artistas al crear ponen en acción técnicas que develan cómo se entiende la percepción en un tiempo histórico determinado. El lugar que ocupan las formas en el espacio, el tamaño y la perspectiva, por ejemplo, dependen de los contextos históricos en que fue producida la obra. De este modo, “[...] los modos de representar el espacio reflejan no sólo el espacio mismo sino también las percepciones culturales del espacio” (115). Por ello, “[...] diferentes técnicas también están estrechamente asociadas con específicos contextos culturales, períodos históricos, modas y gustos” (119).

La educación como acto político y estético

¿Es posible pensar, entonces, en una dimensión estética y performática de la enseñanza? Un primer paso para avanzar en esta dirección es definir la educación como un acto político y, en cierto sentido, estético. Para articular este recorrido retomaremos algunos autores que, desde la pedagogía, recuperan la dimensión política de la enseñanza, como Paulo Freire¹¹; y otros que desde la filosofía, proponen un cruce entre política y estética como Jacques Rancière¹².

Desde una mirada pedagógica, Freire define al acto educativo como una *práctica emancipadora* y aboga por “[...] una educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad” (Freire, 2007: 26). Plantea así una distinción entre lo que llama una *educación para la domesticación alienada*, para un hombre-objeto; y una *educación para la libertad*, centrada en un hombre-sujeto. Esta noción de educación emancipadora de Freire supone que todo acto pedagógico es necesariamente político, e implica por ello una intervención.

Este planteo performativo y de intervención política de Freire puede articularse con algunos aportes de la filosofía política y estética de Rancière. Para este autor lo estético se define por la capacidad de percibir y al mismo tiempo de construir distribuciones sobre las maneras de hacer, las maneras de ser, las maneras de decir y las formas de visibilidad. Existe para él cierto *régimen estético* (2012) que configura el margen de lo pensable, lo imaginable y lo posible de ser creado.

Esto tiene una profunda relación con la política, ya que “[...] si las artes, las imágenes, tienen un lugar fundamental en el proceso de emancipación es porque la política se refiere a lo que se ve y a **lo que se puede decir, a quien tiene competencia para ver y calidad para decir**, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo” (Rancière, 2011: 15, *el énfasis es nuestro*). Para Cynthia Farina¹³ este régimen es pues estético y político al mismo tiempo, en la medida en que “[...] tiene que ver con un régimen sensible y perceptivo, que

10. Dani Cavallaro (1962), escritora estadounidense independiente que se especializa en los estudios literarios, la teoría crítica y cultural, y las artes visuales.

11. Paulo Freire (1921-1997), pedagogo brasileño.

12. Jacques Rancière (1940), filósofo francés, profesor de política y de estética.

13. Cynthia Farina (1964), Doctora en Educación, Universidad de Barcelona.

genera unas formas específicas de experiencia, que son, ellas mismas, productoras de visibilidad y decibilidad” (2005:134).

Educación y estética se entrelazarían entonces, en la *potencia emancipadora*. Pero esta emancipación solo puede surgir tras un doble proceso de desnaturalización de lo cotidiano, y de subjetivación en la acepción que Foucault (2008) hace del término en tanto posibilidad de *autocreación de libertad*.

El rasgo experiencial del acto creativo y el acto educativo como experiencias centradas en el hacer (y por lo tanto en lo vital), aluden a un hacer político y, por lo tanto, a una potencia emancipadora. Un hacer que pone en el centro ‘eso que nos pasa’ que es intransferible pero solo se convierte en ‘algo’ en la medida que puede ser narrado para uno mismo y para otros. Un hacer colectivo producto de la condensación histórica pero situado en el orden de lo vital de la subjetividad individual. Un hacer que se despliega en la medida que interfiere en el mundo que lo rodea, atravesado por las disputas de poder que lo definen. Un hacer que en las formas que asume define un modo particular de concebir el mundo.

En este sentido, José Contreras Domingo¹⁴ se pregunta “¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate solo de cosas, de conocimientos, sino también de nosotros? ¿Experiencias que pongan en juego (que nos pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir, la relación entre las palabras y las cosas, la narración y nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados?” (2011: 10).

Este hacer se despliega en las formas que asumen las prácticas educativas, en particular las prácticas de enseñanza que aluden a ciertas nociones de estética que transmiten prácticas normativizadas en el campo de la educación.

Creemos que esta dimensión estética se despliega en el modo de organizar el contenido que elige el docente, en la forma de graduar la complejidad, en el modo de pensar al otro que va a aprender, en los puntos o nodos donde decide detenerse, en las áreas de contenido que considera integradoras de otras, en la posibilidad de abrir nudos de sentido que porten incertidumbre, en la potencialidad de ser abordado desde múltiples miradas, en la narrativa de su construcción, entre otros aspectos.

En todas estas decisiones se expresa el posicionamiento político y epistemológico que va tomando el docente frente al contenido y su comprensión estética del mundo. Esta comprensión estética del docente sobre el mundo y sobre su propio campo disciplinar, se expresa también en la pregnancia que tienen las formas de lo cerrado, lo superpuesto, lo profundo, lo pequeño, lo definido, lo difuso, lo superfluo, lo heterogéneo, lo amorfo y lo desordenado en tanto categorías de pensamiento y acción social en sus materiales y prácticas de enseñanza.

Estas reflexiones en torno a la dimensión estética y política de toda práctica de enseñanza marcan profundamente las decisiones acerca de qué y cómo enseñar.

14. José Contreras Domingo (1956), docente de Didáctica y Organización Escolar de Universidad de Barcelona.



Fig. 5: *Saturación*, Relatos Visuales. Candela Gencarelly. Córdoba, Argentina, 2015. Fotografía: Collage Digital.

La estética como dimensión del hacer de la enseñanza. Reflexiones sobre una experiencia

En este apartado pretendemos repensar las categorías de acto creativo y estética desarrolladas en apartados anteriores para analizar una experiencia de intervención didáctica llevada a cabo por el equipo del Área de Tecnología Educativa en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba en octubre de 2015, el Taller *Relatos Audiovisuales: ¿Por qué es importante analizar las imágenes como producciones sociales?* Desarmar las decisiones didáctico-estéticas por detrás de esta particular propuesta de formación quizá nos permita volver sobre algunos aspectos esbozados más arriba en relación a la enseñanza entendida como un acto de creación.

El taller se llevó a cabo con estudiantes universitarios de los profesorados de lenguas (materna y segunda lengua) de la Facultad de Lenguas, y se inscribe en un proyecto más amplio denominado *Talleres de formación on line para estudiantes de los profesorados: Relatos remixados como producciones estéticas y tecnológicas para la enseñanza de lengua*. Dicho proyecto surgió de la necesidad advertida en la formación de los futuros profesores de lengua, de incorporar múltiples lenguajes para abordar la enseñanza; así como de la urgencia epistemológica de pensar al futuro docente como un sujeto alfabetizado en un contexto digital.

Como parte de la experiencia, desde el Área de Tecnología Educativa desarrollamos una serie de cuatro recorridos visuales que se articulaban con los textos de las clases e invitaban a los estudiantes a asumir un rol activo en la composición de los 'relatos' que queríamos transmitir. El taller se montó en un entorno virtual donde se propuso un recorrido. El trabajo con imágenes fue el contenido articulador de toda la propuesta. Las mismas fueron usadas como soporte para transmitir conceptos, ideas, emociones, sensaciones y promover reflexiones profundas.

La definición del contenido del taller fue producto de una construcción particular y original, diseñada específicamente para esta implementación y pensada para ser desarrollada en el entorno virtual. Los recorridos propuestos giraron en torno a cuatro ejes conceptuales que consideramos centrales para pensar acerca de las imágenes en la contemporaneidad: Saturación, Seducción, Realidad e Interferencia. Cada uno tuvo como propósito generar una reflexión experiencial sobre las imágenes en tanto 'producciones socio-culturales'. En este sentido los cuatro recorridos se retroalimentan entre sí, y su articulación es necesaria para comprender la complejidad abordada.

Los recorridos desarrollados fueron:

- *Saturación*: formas sociales del vacío, reflexionó sobre los márgenes que tenemos para ver en un mundo caracterizado por la sobreabundancia visual, y en el que los medios de comunicación e información ocupan un lugar cada vez más destacado.

- *Seducción: formas sociales de domesticación de la mirada*, pone foco en el peso creciente de la lógica del mercado en la construcción de lo visual; es decir, en aquello que de un modo u otro nos obligan a ver, en cómo ‘domestican’ nuestra mirada.

- *Realidad: formas sociales del olvido*, desarma la ilusión que pretendemos mantener en el momento de ver, poniendo en tensión la creencia de que lo que vemos es real.

- *Interferencia: formas sociales del deseo*, propone que la manera de ver debería estar asociada a la construcción de un ‘deseo de ver’ y, por lo tanto, a la necesidad de dejarse “mirar” e interpelar por las imágenes que miramos.

Estos cuatro relatos deben ser leídos de manera complementaria e interdependiente, pero todos parten del supuesto central de que ‘la imagen no es evidente’. Las imágenes son aquí construcciones sociales, construidas por alguien, en un contexto histórico determinado y con una intencionalidad determinada. Son discursos políticos portadores de ideología.

Una de las preocupaciones centrales del taller fue diseñar una experiencia educativa que provocara instancias de reflexión a partir de un juego vivencial con las imágenes. Es decir, no se trataba sólo de teorizar sobre las imágenes sino principalmente de ‘experimentar modos de ver’; de que en el mismo acto de mirar se pusieran en tensión dimensiones teóricas en torno a lo visual, que produjeran un ir y venir entre lo experiencial y lo analítico.

Esta preocupación de priorizar lo experiencial en la propuesta del taller concentra la intencionalidad política sobre lo que entendemos por enseñanza, aprendizaje y nuestro particular posicionamiento epistemológico respecto de las imágenes como construcciones socioculturales. Es decir, en el hacer de la propuesta didáctica se expresa nuestra concepción estética y por lo tanto política del contenido a enseñar. Desarmar este entramado será el objeto de este apartado.

Forma y contenido como dimensiones de análisis

Como planteamos anteriormente, las formas que asumen los contenidos que elige un docente para enseñar, son portadoras de posturas ideológicas y de concepciones de mundo. Estas formas se manifiestan en la linealidad o no del contenido que enseña, en los modos de jerarquizar, ordenar y acomodar los conceptos centrales de su propuesta de enseñanza, en los márgenes definidos entre lo que es correcto y errado del contenido, en las decisiones que toma para definir qué queda dentro de lo que enseña y que queda fuera, en la construcción de vínculos entre diferentes campos disciplinares.



Fig. 6: Código QR n°1.



Fig. 7: Código QR n°2.

A continuación analizaremos el entramado estético, didáctico y político que pretendimos poner en juego en el diseño de los recorridos visuales del taller. Para pensar las relaciones entre percepción, figura y fondo en el contenido de enseñanza del taller nos valdremos de algunas leyes de la Gestalt:

• **Toda forma se desprende sobre un fondo al que se opone**

En la construcción de los relatos visuales del taller, intentamos prever lo que sucede en el proceso de mirar, generando un juego entre el recorrido visual y el texto de las clases.

En el relato visual de Saturación, por ejemplo, la sensación de lo abrumador, de lo omnipresente y agobiante de la saturación visual, podría estar dado tanto por el fondo turbulento y oscuro, como por la expansión y recurrencia de la escena.¹⁵

El modo de concretarlo visualmente fue mediante la producción de una imagen que contenía varias escenas. En la parte superior de la misma, se encontraba la figura de un sujeto con un paraguas en medio de una tormenta de papeles. Los mismos papeles vuelan descendiendo por la imagen. A lo largo de la misma, encontramos a otros sujetos que se mueven en medio de esta tormenta. En el plano inferior de la imagen, se puede ver una gran acumulación de imágenes y sujetos ‘aplastados’, ‘atrapados’ en ese depósito de papeles, que juega con la idea de un mar o de un gran basurero.

Por su parte, el texto de la clase decía:

La saturación pretende poner en sensación lo abrumador del contexto visual contemporáneo. Nos llueven las imágenes, nos arrasan como tornados, pesan en nuestros cuerpos, nos sobrevuelan, nos inundan y naufragamos en ellas. [...], ¿qué significa “ver” en un contexto de saturación?, ¿qué podemos ver?, ¿qué márgenes de libertad tenemos para decidir ver o no ver? (Fragmento de la clase *Saturación*)

La imagen construida intentaba manifestar la idea de saturación, pero también teníamos la preocupación de encontrar un ‘modo de visualización’ que permitiera vivenciar la sensación de saturación. La imagen fija se transforma así en un *recorrido visual* a través del medio que ofrecimos para mirarla.

Para ello, creamos dentro del aula virtual una galería que muestra las imágenes en forma de grilla. La imagen inicial fue recortada en planos y tomas diferentes, permitiendo la reiteración, redundancia y superposición. Las imágenes se muestran todas juntas, pero si se hace clic sobre ellas se accede al detalle de cada una, para complejizar la idea de saturación desde cada personaje que identificamos en la imagen.

¹⁵. Es posible visualizar la escena inmersiva accediendo al código QR nº1 correspondiente.

• Una forma es mejor percibida, en la medida en que el contraste entre fondo y forma sea más grande

El contraste como criterio de organización estético de la imagen resulta central en el relato visual *Interferencia*¹⁶. En este caso, la clase conceptualiza:

La idea de interferencia recupera un concepto de Paulo Freire, quien plantea que: “La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no solo en el mundo sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él. En ese sentido, las mujeres y los hombres *interfieren* en el mundo mientras que los animales solo se mueven en él.” (Freire, 2012:48). Freire nos interpela entonces, en tanto sujetos que decidimos cómo habitar el mundo (Fragmento de la clase *Interferencia*).

En la composición de la imagen se superponen, contrastan, la fotografía con el dibujo, lo cotidiano con lo escolarizado, lo colectivo con lo individual, lo material con lo natural.

El modo de presentación del recorrido visual propone primero un acceso a la imagen completa y, luego, recorridos por escenas que se emparentan a la imagen general, pero remiten a nuevos escenarios. El contraste invita así a ‘transitar la interferencia en la dislocación de lo que miramos’. Cada escena potencia el planteo de la clase en torno a la noción de interferencia política de Freire.

Por su parte la clase problematiza:

Las imágenes de este recorrido proponen nuevos modos de mirar la escuela y las prácticas de enseñanza. La provocación es mirarlas habitando esta idea de interferencia. Cuándo me pienso como futuro docente, ¿me atrevo a pensarme como un sujeto capaz de acompañar a otro a habitar el mundo desde la interferencia? [...], ¿me imagino capaz de construir en la escuela un lugar “genuino” de encuentro con el otro que nos permita a ambos “interferir”? (Fragmento de la clase *Interferencia*).

• Por último, también, nos parece interesante recuperar para el análisis también la noción de *Pregnancia*, que alude a aquello de lo que nos quedamos ‘impregnados’ cuando miramos.

La misma refiere a la fuerza de la forma, es decir, a la determinación que la forma ejerce sobre los ojos al mirar. Esta ‘fuerza de la forma’ se podría ejemplificar en el recorrido visual *Realidad*¹⁷. Este recorrido pretende tensionar esta idea para proponer una analogía con lo que consideramos ‘real’, y explicitar cuánta fuerza hacemos para seguir ‘impregnados’ de lo que creemos real en una imagen.

El diseño del recorrido visual se elaboró en base a una composición que necesita verse en su totalidad, y que al fragmentarse descubre trasfondos heterogéneos y diversos. Como contenido se eligió revisar críticamente la noción de interculturalidad, ya que la misma es objeto permanente de estudio para los profesionales del campo de la lengua.

16. Es posible visualizar la escena inmersiva accediendo al código QR nº2 correspondiente.

17. Es posible visualizar la escena inmersiva accediendo al código QR nº3 correspondiente.



Fig. 8: Código QR nº3.

Para diseñar la imagen central, se trabajó con recurrencias, tipificaciones y estereotipos utilizados en los manuales escolares y páginas web para referirse a la idea de interculturalidad.

A partir de ello se compuso una imagen central, caracterizada por:

- la utilización de figuras-dibujos para representar a los sujetos (como modo de potenciar la descontextualización de la interculturalidad como práctica social),
- la representación de la idea de interculturalidad como 'adición de razas', 'adición de generaciones' y 'sumatoria de países',
- la materialización de la idea de 'convivencia armoniosa' expresada a través de caras sonrientes,
- la referencia a dos metáforas asociadas a la 'paz' y la 'sabiduría': libros que vuelan y despliegan un 'saber armonioso', y un árbol como símbolo de raíces, profundidad y naturaleza,
- junto a la metáfora del árbol, la noción de 'lo estable' se potencia también en la disposición de la imagen en el centro de la escena, otorgando cierta distribución equilibrada del espacio que potencia la idea de orden instituido.

Por su parte la clase proponía:

Quando miramos las imágenes que inauguran este relato visual llamado Realidad, tendemos a ver allí la convivencia armoniosa de las razas en un mundo lleno de paz y felicidad. Tendemos a creer que las diferencias aparecen en su tipicidad, es decir, en lo que tienen de típico y esperable, aquello que nos facilita su identificación. [...] Tendemos a creer que las diferencias aparecen en un plano de igualdad, unas junto a otras, generalmente tomadas de la mano o formando una ronda que abraza al mundo (Fragmento de la clase *Realidad*).

Desde lo visual, estas tipificaciones son contrapuestas 'al abrirse' la imagen central a otros recorridos o trasfondos. Para ello, se seleccionaron fotografías, viñetas, cuadros y publicidades que aluden a procesos de desintegración social, violencia y abusos de poder a lo largo de la historia. De este modo, el arribo de Colón a América, las persecuciones raciales del *Ku Klux Klan*, las razias policiales realizadas en nuestra ciudad en plena democracia, el disciplinamiento de los cuerpos en la escuela y las representaciones de las ideas de centro, arriba y abajo en la historieta de Mafalda, confrontan y complejizan a la imagen inicial.

Estas imágenes vuelven a incluir así, en la noción de interculturalidad, las ideas de pobreza y riqueza, exclusión e inclusión, y poder; y tematizan lo *snob* de cierta 'aproximación' racial que construye la publicidad al fotografiar por ejemplo a dos bebés de distinta raza con sus pelelas.

La clase agrega:

Didi Huberman¹⁸, historiador del arte, sostiene que nuestro modo de ver contemporáneo implica de algún modo olvidar todo lo que hay por detrás de esas imágenes, con el único fin de sobrevivir. Describe dos modos diferentes de este olvido (la tautología y la creencia), pero que tienen la misma finalidad: olvidar lo que me hace sufrir, lo que me hace vulnerable, lo que me expone en mis debilidades, lo que me interpela en mi miseria, etc. (Fragmento de la clase *Realidad*).

De este modo, en las decisiones sobre la forma de la imagen, pretendimos 'desocultar' aquello que invisibilizan imágenes y estereotipos muy reconocibles como los que circulan en torno a la interculturalidad mediante otras imágenes contrastantes en color, forma y contenido, profundizando así el posicionamiento ético y político del contenido.

Algunas conclusiones acerca de la estética como dimensión política para problematizar las prácticas de enseñanza en el arte

En la práctica, plantear la potencia emancipadora de interferencia en el mundo, del acto pedagógico y del acto creativo nos lleva a asumir las dimensiones ético-políticas presentes en nuestras prácticas de enseñanza, en nuestro hacer concreto, así como en las decisiones didácticas y estéticas que tomamos para llevarlas a cabo. Lo estético y lo político se ponen en juego así en el acto educativo entendido como un acto creativo dador de sentido, generador de experiencias de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre el contenido de enseñanza no puede hacerse sin contemplar las formas que él mismo asume; del mismo modo que las formas de ese saber a enseñar no pueden ser analizadas sin referirlas a su contenido. Esta relación de mutua dependencia pone en evidencia que, tanto en el pensamiento como en la práctica docente, se despliegan categorías estéticas que posibilitan o inhiben formas políticas, sociales y culturales de comprensión del propio campo disciplinar, y por lo tanto del mundo. Y nos invita a asumir el modo en que elegimos 'interferir', y la responsabilidad individual y colectiva de nuestras prácticas.

A lo largo del presente artículo pretendimos dar cuenta de una experiencia de intervención concreta llevado a cabo en la Facultad de Lenguas¹⁹, en el taller *Relatos Visuales*. Nos planteamos la producción del mismo como un acto creativo que tuviese la potencia de conmover, de promo-

18. George Didi-Huberman (1953). Historiador del arte y ensayista francés.

19. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

ver una ‘experiencia estética’ que se convirtiese también en una ‘experiencia de conocimiento’. Para ello tomamos una serie de decisiones metodológicas, didácticas y estéticas que se reflejaron en un particular modo de hacer, narrar y mostrar los contenidos (textuales y visuales), interpelando al otro, invitándolo a vivenciar la experiencia y a construir su propio recorrido.

Pretendimos aquí explicitar parte de las decisiones estéticas con que encaramos la producción de cada recorrido visual, decisiones que se articulan con preocupaciones epistemológicas y políticas en torno a las imágenes en tanto contenido. De este modo, forma y contenido no pueden ser disociados. Las nociones de saturación, seducción, realidad e interferencia condicionaron las formas que elegimos para mostrarlas, pero las decisiones estéticas tomadas son también portadoras de ese contenido.

En la relación entre los recorridos visual y textual también se desplegaron decisiones didácticas y estéticas que posibilitaron su apropiación. Trabajamos con la premisa de no ‘desarmar’ ni buscar ‘traducir’ las imágenes con palabras. De este modo, ambos relatos se abordan conjuntamente, se refieren uno al otro, pero no se ilustran ni se explican uno al otro.

El diseño de actividades asume un lugar similar en esta configuración. En las tareas no se solicita reproducir lo leído ni lo visto, sino que se proponen ejercicios de producción que permitan abordar la complejidad desde la forma y desde el contenido. La forma que asumen las tareas no es un cierre, sino que las mismas abren nuevas miradas, nuevos abordajes para seguir ampliando y expandiendo las nociones. La noción de saber no es estática sino dinámica, sujeta a disputas y reapropiaciones de sentido.

El taller es así una invitación a ‘reapropiarse’ de la posibilidad de pensar y contar el mundo a partir de imágenes propias, a escapar de la saturación y la seducción del consumo y el mercado, a develar realidades invisibilizadas y a ‘interferir’ en las futuras prácticas docentes.

Las decisiones estéticas, en tanto dimensión política para pensar las prácticas de enseñanza, convocan a una *experiencia de conocimiento* centrado en la vivencia y los sentidos, y enfatizan la reflexión en torno a las imágenes como opciones políticas para complejizar los entramados conceptuales, rasgar los velos de lo obvio y promover una enseñanza poderosa.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cavallaro, Dani (2002). *Historia del Arte para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente SRL.
- Contreras Domingo, José (2011). Prólogo. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Cords.) (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO Argentina y Homo Sapiens.
- Didi-Huberman, George (2014). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Farina, Cynthia (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estéticas de la formación y pedagogías de las afecciones*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Forster, Ricardo (2014). *La travesía del abismo. Mal y Modernidad en Walter Benjamin*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, Paulo (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goldstein, Gabriela (2007). “La experiencia estética como experiencia de conocimiento”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Serie Seminarios del CEM. Buenos Aires: Del Estante.
- Larrosa, Jorge (Ed) (2014). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Rancière, Jacques (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo.
- _____ (2012). *El malestar de la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Suchodolski, Bodgan (1971). *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Gráficas Saturno.
- Vigotsky, Lev S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Madrid: Akal.