



**Prácticas de intervención
interdisciplinaria en el espacio urbano:**

Fragmentos, espacios invisibles y
cuerpos contemporáneos

Fernando Miranda / Luis Oreggioni / Mariana Percovich



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



BELLAS
ARTES



CIENTOS AÑOS
FACULTAD DE
ARQUITECTURA



comisión sectorial
de enseñanza



emad



Montevideo
Cultura



COMISIÓN
SECTORIAL DE
INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA

Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano:

Fragmentos, espacios invisibles y
cuerpos contemporáneos

Fernando Miranda / Luis Oreggioni / Mariana Percovich

Universidad de la República

Roberto Markarian
Rector

Comisión Sectorial de Enseñanza

Fernando Peláez
Pro Rector de Enseñanza

Comisión Sectorial de Investigación Científica

Cecilia Fernández
Pro Rectora de Investigación

Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”

Fernando Miranda
Director

Impreso en Mastergraf / Noviembre 2016

D.L.

ISBN: 978-9974-0-1423-7

Diseño: Ignacio de Souza

Maquetación: Elina Zurdo



Consejo del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”

Director:
Fernando Miranda

Orden docente:
Samuel Sztern
Javier Alonso
Ruth López
Paula Espert

Orden de egresados:
Edgardo Terevinto
María del Carmen Baitx
Marí Victoria Chavat

Orden estudiantil:
Mariana Caffa
Agustina Mateu
Gervasio Lembo

Consejo de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Gustavo Scheps
Decano

Orden estudiantil
María José Milans
Andrés Croza

Sofía Ibareuren

Orden docente

Juan Carlos Apolo

Mercedes Medina

Francesco Comerci

Salvador Schelotto

Fernando Rischewski

Orden de egresados

Néstor Pereira

Patricia Petit

Alfredo Moreira

A black and white photograph of a round wooden table with a light-colored wood grain. Two sheets of paper are lying on the table. The top sheet has some text and a barcode-like pattern. The bottom sheet is mostly blank with some faint lines. The background is dark and out of focus.

1.

Prácticas colectivas en áreas creativas y
proyectuales: más allá de lo disciplinar

1.

Prácticas colectivas en áreas creativas y proyectuales: más allá de lo disciplinar

Fernando Miranda
Luis Oreggioni
Mariana Percovich

Contexto introductorio

La enseñanza de las Artes Visuales, la Arquitectura y las Artes Escénicas (actuación y diseño teatral), se ha desarrollado, desde sus orígenes, mediante prácticas colectivas. Pero sin embargo los paradigmas pedagógicos y artísticos no se han centrado en la mirada de lo colectivo, sus modalidades y sus posibilidades, sino en los de una formación técnica individual con un rol de la docencia como transmisora de saberes y enseñanza de técnicas, en una lógica ensayo-representación y de boceto-obra.

Al mismo tiempo, las características de la creación contemporánea, en sus aspectos grupales, fronterizos e híbridos, rompen con la idea del creador individual (actor, artista, realizador o proyectista) forjado en la Modernidad.

Es casi inobjetable, en la literatura de los estudios culturales en general, considerar una marca de época las prácticas de producción creativa en que opera, por citar brevemente, el collage, el montaje y el sampleado (Castro Flórez, 2007), o el teatro posdramático o de situación (Lehmann, 2010), o las características de la postproducción (Bourriaud, 2007).

Además, y como antecedentes de nuestros propios trabajos en común, hemos ensayado el traslado de tal concepto al desarrollo teórico sobre la educación artística (Miranda, 2012).

Por lo tanto -desde las tres vertientes institucionales de pertenencia académica- nos planteamos un proyecto de trabajo y estudio, que se fundamentara en la necesidad de investigar sobre prácticas colectivas de enseñanza en áreas de creación. Un proyecto que implicara formatos pedagógicos que, al involucrar las nuevas realidades de la producción cultural contemporánea, desde la formación universitaria y los estudios de grado, permitiera generar alternativas pedagógicas significativas.

Articulamos así elementos que consideramos comunes, que reúnen el interés del trabajo conjunto y colaborativo, a la formación de las tres disciplinas. Más allá de la técnica y superando la enseñanza de conservatorio, abriéndose camino al problema de la creatividad, existió para el equipo de trabajo el convencimiento de que la aplicación de técnicas aprendidas no convierte necesariamente al sujeto en un creador.

Objetivos

Nuestro proyecto se planteó como *objetivo general*: contribuir a la enseñanza universitaria en áreas de formación creativas y proyectuales, mediante la investigación y producción original de prácticas colectivas de enseñanza.

Tuvo entre sus *objetivos específicos*: la construcción conceptual y práctica de alternativas pedagógicas para la formación superior en Uruguay, que consideren las nuevas condiciones colectivas de producción cultural; la contribución a la producción de saberes interdisciplinarios respecto a prácticas de enseñanza que aborden objetos comunes de conocimiento e intervención; favorecer el análisis y la sistematización respecto a la utilidad y uso de formas colaborativas de enseñanza en la producción de propuestas creativas -acción-proyecto- enmarcadas en situaciones de referencia específica.

Estrategia Pedagógica

En las artes y en la cultura, cada cosmovisión construye su poética e instaura sus paradigmas. Nuevas maneras de concebir el hecho cultural demandan modelos creativos que se constituyan como soportes de las mismas. Cada nueva estética postula un estilo de acción. Y cada una propone también una metodología, un

camino, una serie de pasos que nos conducen a un destino.

La metodología -como actividad proyectual- es para nosotros ese plan de acción a seguir para obtener una producción creativa válida. Y la validez, para la creación artística o para el acto pedagógico, no implica verdad incuestionable o solución definitiva. Lo que consideramos válido es una entre tantas soluciones, una finalmente elegida porque entendemos que cuenta como agregado de valor a las personas y a nuestra vida, a nuestro ser y hacer en el mundo. El acto creativo, como el acto pedagógico, son manifestaciones por excelencia de la subjetividad y de su originalidad. En contraste, los sistemas educativos y las universidades han construido sus bases sobre la producción de individualidades aisladas, en base a trayectorias de realización personal. Nuestro sentido principal es dar respuesta a nuevos desafíos que surgen de las necesidades de formación de los estudiantes en espacios de producción colectiva; de las inquietudes pedagógicas que requieren producir formas de enseñanza que trasciendan marcos y marcas disciplinares e institucionales de origen.

Colectivos: Docentes / Estudiantes

En la organización del trabajo de investigación, definimos de diferente manera las instancias en las que se participaba. En tanto unas eran necesariamente internas del grupo que desarrollaba el proyecto, otras operaban como estructurantes del espacio colectivo de los cursos-laboratorio que sirvieron de lugares de investigación.

Si por un lado necesitábamos unas formas que organizaran al colectivo investigador, por otro era necesario generar referencias también de funcionamiento para los grupos de estudiantes.

De esta manera, y para llevar esta intención adelante, podríamos definir que avanzamos sobre dos tipos de organización que denominaremos **dispositivo de trabajo**, cuando referimos al grupo investigador y la construcción de las “reglas del juego”; y **formato pedagógico** cuando implica la estructura propuesta en el espacio aula, elemento que consideraremos más adelante en este texto.

Un dispositivo es, para Agamben (2011), un conjunto heterogéneo que incluye elementos, discursivos o no, tales como discursos, instituciones, edificios, proposiciones filosóficas, entre otras. Y es a su vez la red que se establece entre tales elementos. Así, el dispositivo tiene “una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder” y “resulta del cruzamiento de relaciones de poder y saber.” (Agamben, 2011, p. 250).

*El dispositivo de trabajo opera como un **artificio estructural y organizativo consciente, creado para la pro-***

ducción y la acción colectiva. Es decir que, de alguna manera, remite a “un conjunto de prácticas y mecanismos (...) que tienen por objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato.” (Agamben, 2011, p. 254) Y en este sentido es que lo construimos, basándonos en estas aportaciones.

De esta forma, el primer dispositivo de trabajo que debimos instalar fue un espacio en donde nuestras voces y trayectorias pudiesen desplegarse y reconocerse para, desde los acuerdos y diferencias, comenzar a construir. Una relación de red dentro de un espacio grupal que abriera a la discusión, reflexión y decisiones de actuación.

Allí surgen los relatos que podemos hacer de las vivencias en nuestros ámbitos de trabajo:

“En la formación en arquitectura el taller es básicamente un lugar experimental, (...), funciona sobre la idea de la propuesta de un trabajo o ejercicio (...) que normalmente es un proyecto de arquitectura (...) se dan ciertos insumos y una pauta didáctica estableciendo momentos, el espacio de trabajo tiene zonas discursivas acotadas. Los y las estudiantes o traen sus trabajos y se discute, colectivamente muchas veces, y a veces el docente interfiere, opera, raya, sugiere, toma una maqueta, la desarma, prueba que pasa sí...” (Luis Oreggioni)

“En las artes escénicas la intervención del docente es interesante en la medida que se interviene y se raya sobre el propio cuerpo de los y las estudiantes. El trabajo en diseño teatral es parecido al de arquitectura, pero en la actuación se interviene y se raya sobre el propio cuerpo, que es modificado, a veces excesivamente, y ese es el problema del cambio de paradigma”.(Mariana Percovich)

“Lo que subyace, es que se está preparando individualmente a los y las estudiantes. Lo pedagógico debe reconocer que hay movimientos individuales que son de expresión individual y no colectiva... [pero] me parece que hay una obsesión en lo individual en toda la enseñanza, sobre lo que no se reflexiona. Cada vez más se produce más colectivamente, y el creador individual queda desplazado”. (Fernando Miranda)

Esta forma de trabajo es la que nos permitió llevar adelante la convicción, no sin fricciones ni buscados disensos, de que la investigación pedagógica debe orientarse a la construcción y ensayo de nuevos formatos que tengan que ver con los profundos cambios de paradigmas artísticos y culturales, que se expresan igualmente en el Teatro, en la Arquitectura o en las Artes Visuales y que además creemos aplicables a otros campos de conocimiento.

El dispositivo de trabajo remitió, finalmente a que no existe

“(…) dispositivo más que en su ejercicio; de ahí que no haya dispositivo que no se localice en el espacio ni fuera de una temporalidad dada. Siempre fechado y localizado, inscrito en la historia, definido por una arqueología -una manera propia y singular de disposición de los enunciados-, y una genealogía -las formas que asumen las tensiones, luchas y enfrentamientos de las que emergen, a su vez, las verdades-.” (García Canal, 2014, p. 25)

El equipo del proyecto fue conformado por docentes e investigadores de las tres disciplinas referidas, que tienen una probada competencia y formación en su campo disciplinar, pero también unas prácticas pedagógicas no siempre sistematizadas conceptualmente. Por lo tanto, el dispositivo de trabajo debió operar como un mecanismo que en el proyecto y su desarrollo nos enfrentara colectivamente al estudio y sistematización de modelos pedagógicos; mientras se ponían en sintonía -y se enfrentaban a la vez- los discursos y temas disciplinares.

Contexto de Interrogación

Frente a las características contemporáneas de las áreas creativas ya descritas, a las modalidades pedagógicas tradicionales de nuestros tres enclaves académicos, a las maneras de la enseñanza en todas aquellas disciplinas que implican prácticas colectivas, nos planteamos las primeras preguntas de trabajo e indagación. Basándonos en lo que afirma Rafael Flórez Ochoa: “Sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica” (Flórez, 2005, p.19), nos hemos preguntado:

- *¿Cómo colaborar en la construcción de nuevos paradigmas pedagógicos a través del ensayo de prácticas de enseñanza colaborativas?*
- *¿Cómo estas nuevas prácticas con un énfasis colaborativo, pueden convivir con las prácticas pedagógicas vinculadas al aprendizaje de los saberes técnicos de los corpus disciplinares y sus encuadres institucionales?*
- *¿Cómo generar alternativas pedagógicas que consideren los requerimientos específicos de formación de las áreas creativas y proyectuales que involucran a las orientaciones artísticas de diferente carácter?*
- *¿Cuáles son los sustentos conceptuales de tales formatos pedagógicos y cuáles sus sustentos prácticos*

para considerar las nuevas realidades colectivas de producción cultural?

- ¿Cuáles son las posibilidades en que la condición de lo contemporáneo nos permitiría indagar nuevas alternativas de enseñanza?

- ¿Cómo llevar estas maneras de indagación al trabajo en ámbitos colectivos con los estudiantes para producir nuevas comunidades de sentido y producción de aprendizajes que consideren la condición de la diversidad más que la respuesta homogénea?

a. El problema del currículo

Debemos pensar, entonces, en función de nuestro contexto disciplinar y pedagógico tradicional, y de la necesidad de generar otras lógicas como clave de la estrategia de investigación: la construcción de lo que antes hemos denominado un **formato pedagógico**.

Cuando planteamos la idea de formato pedagógico lo hacemos bajo la siguiente definición: **una estructura organizada de presentación teórico-metodológica que ordena un espacio de acción educativa**.

Para esto el grupo de trabajo se constituyó por docentes investigadores de diferentes formaciones, trayectorias y grado académico, lo que ha hecho posible la diversidad de miradas y condujo el formato pedagógico que constituye el laboratorio mismo de la propuesta, y el espacio objeto de estudio.

Del mismo modo, la acción general necesitaba involucrar al menos la participación de estudiantes de los servicios universitarios (y sus formaciones) representados en el grupo de investigación, en las áreas de las Artes Visuales, la Arquitectura, y las Artes Escénicas, en especial el Teatro.

Operativamente, tomamos la idea de currículo como “la mediación entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula; es una pauta orientadora del proceso de enseñanza.” (Flórez, 2005, p. 319).

El Proyecto toma postura entonces frente al currículo disciplinar y a las prácticas pedagógicas tradicionales y se propone sistematizar nuevas estrategias, componiendo diferentes *formatos pedagógicos*.

En la necesidad de producir un espacio de laboratorio, de estructurarlo, realizamos a lo largo del período del proyecto tres convocatorias donde el equipo de investigación ofreciera y replicara con variantes un módulo de enseñanza fundado en prácticas colectivas de proyección e intervención sobre una situación problema; para el caso, comprendida y denominada como *fragmento urbano*.

El *formato pedagógico* estructuraba, en cada oportunidad replicada, el laboratorio de una *acción-proyecto* de intervención en el medio -en el referido *fragmento urbano*- con un perfil marcadamente interdisciplinario e interinstitucional.

Como señala Olena Klimenko (2010) “Cada perspectiva, cada modelo pedagógico puede generar una propuesta de currículo diferente”.

Así, el proyecto se desarrolló sobre la práctica de la enseñanza real -tres cursos/laboratorio- para confrontar y construir saberes pedagógicos que puedan ser replicados críticamente por otros colectivos e incluso disciplinas. Prácticas además sustentadas, además, en la concepción de la capacidad creativa como un asunto transversal para el propio proceso educativo.

b. Docentes

Con respecto al tema docente nos planteamos la siguiente pregunta: **¿Es posible funcionar en equipos docentes de distintas disciplinas que provienen de lógicas formativas donde domina el formato ensayo - presentación y generar nuevas estrategias?**

Es necesario distinguir el saber epistemológico o disciplinar y el pedagógico como elementos necesarios para la práctica de la enseñanza (Klimenko, 2010).

Por esa razón cada uno de los coordinadores del proyecto planteó integrar a perfiles docentes que, en cada uno de las instituciones, se encontraran desarrollando prácticas y estrategias diversas a las lógicas tradicionales. Se sumaron además profesionales de las artes escénicas, con experiencia en intervenciones urbanas o actividades en el espacio público, como forma de complejizar la conformación del equipo.

En este sentido, sigue diciendo Klimenko (2010), el docente debe ser un investigador abierto a la experiencia, con un pensamiento flexible, que le permita adaptar lo programado en el diseño curricular a los acontecimientos inmediatos del aula de clase. Es la única manera de que las prácticas de enseñanza no se conviertan en un asunto de imposición y poder que anula al estudiante, sino que representan un proceso de relación dialéctica que posibilita su proceso autopoietico.

Por todo esto, el equipo de coordinación se planteó la necesidad de una preparación previa del grupo docente de investigadores, que se organizara en formatos y roles diversos acordes a las estrategias peda-

gógicas a lo largo del proyecto.

Citamos reflexiones del registro del equipo de coordinación:

Se establecen entonces estrategias pedagógicas previas para que ese espacio de laboratorio y de creación en campo, que se registra, tenga claro cuál es el tema de reflexión. Porque el tema de reflexión, no va a ser (...) el resultado final de la acción de los estudiantes, porque lo que está en cuestión es el formato pedagógico en sí. (Docente/Investigador 1)

Una constante del proyecto fue, entonces, la constitución de un equipo docente flexible y de miradas diversas que en sus prácticas pudiera elaborar y sistematizar la ruptura del modelo ensayo/representación; optando por un modelo de **acción-registro-acción**, donde la **relación pedagógica** se realiza, al mismo tiempo, como **actuación productiva**.

El equipo docente investigador se compuso, cada vez, por integrantes permanentes del grupo y por integrantes docentes *ad hoc* a cada realización específica de curso laboratorio. De esta forma se estableció como estrategia una doble modalidad de trabajo; constituyendo un grupo de investigación y docencia estable y, a la vez, con capacidad de atender circunstancias variables de demanda estudiantil y proyectual.

El equipo se plantea desde el comienzo, junto al análisis de las tradiciones pedagógicas, y en particular de enseñanza de nuestras disciplinas, el rol docente y los procedimientos de aula en relación a los formatos.

Así se definen en cada uno de los cursos estrategias pedagógicas diversas.

En cada una de estas estrategias y roles se planteó la necesidad de “tomar riesgos” sin que esto significara, por supuesto, experimentar con los estudiantes, sino a partir del formato pedagógico como objeto de estudio. La intención en general era que la discusión con los docentes tiene que asumir ciertos “peligros” e incertezas. El espíritu del ensayo-representación que cuestionamos, tiene un afán controlador del error, del producto, que en nuestra propuesta no interesaba. Tomar riesgos significaba admitir ciertos niveles de lo incontrolado, y esto requiere nuevas estrategias. Con estos riesgos aparecen problemas a resolver, así como la evidente necesidad de negociación entre estilos personales docentes y saberes disciplinares. Las evidencias de esto, son algunos de los factores principales como el desconcierto frente a la negociación misma o la incertidumbre que produce desplazarse del lugar docente establecido por la tradición y arraigado en las trayectorias personales, hacia otro nuevo o inexplorado.

c. Estudiantes

La tríada de cursos que conformó nuestros laboratorios objetos de estudio reunió estudiantes de niveles socioculturales diversos y procesos de formación de las tres disciplinas y las distintas carreras que imparten los servicios de origen: Artes Plásticas y Visuales, Arquitectura, Diseño Industrial, Comunicación Visual, Diseño Teatral, y Actuación. En general pertenecían a la segunda mitad de la formación de grado y, en alguna excepción, eran egresados recientes.

Nuevas preguntas surgieron, entonces, frente a la instalación de distintos formatos pedagógicos:

- *¿Cómo construir un espacio de diálogo y acción que articule dicha diversidad?*

- *¿Que modalidades de evaluación plantear frente a la diversidad de orígenes y campos disciplinares de las y los estudiantes?*

Metodología

Como señalamos anteriormente la clave de la estrategia de investigación fue la construcción de un *formato pedagógico* que actuara como laboratorio de una acción-proyecto de intervención en el denominado fragmento urbano, con un perfil marcadamente interdisciplinario.

En términos generales, definiríamos *intervención urbana* como **la interposición intencionada y real de unos artefactos y/o acciones, que tiene la finalidad de modificar el sentido en un espacio urbano definido.**

El equipo de investigadores, en coherencia con los fundamentos y objetivos del proyecto, sabía que el estudio, el taller o el escenario no sería la preparación para algo que ocurre en la producción postergada (el exterior, el público).

El formato pedagógico, entonces, incluía en todos los casos experimentar sobre la construcción de una acción donde interior-exterior (aula-público) son los entornos circunstanciales del movimiento permanente del aprendizaje y la creación.

Sobre esta base coincidimos en que no alcanza con el desarrollo de fundamentos teóricos sino que mudar un campo implica la creación e implementación de diversas prácticas (Dias et al, 2011), de tal manera que la teoría tiene sentido solo en estrecha relación con los objetos de estudio (Bal, 2009).

Laboratorios-Curso

A los efectos de la producción de conocimiento propio de este proyecto es que estas propuestas semestrales estaban focalizadas tanto en las particularidades de construcción de cada grupo de estudiantes -en sus condiciones específicas de enseñanza y tal como se ha descrito-, como en las generalidades del conjunto, constituyéndose como el propio objeto de la investigación propuesta, y respecto de sus conclusiones parciales y generales.

La previsión del formato pedagógico, más allá de sus variables, consideró además de su ejecución práctica los siguientes niveles de trabajo en los grupos estudiantiles:

-Análisis: como discusión, reflexión e interpretación de la acción-proyecto.

-Sistematización: como producción narrativa y elaboración teórica en el desarrollo y al final del proceso de trabajo.

-Archivo: como registro, documentación y memoria de proyecto, en definitiva como trascendencia de lo efímero realizado.

En la práctica del primer curso se propuso una división del equipo de una decena de docentes investigadores en dos grupos.

Uno de los grupos eran los que denominamos “docentes presenciales”, aquellos que asumían la tarea de aula. Un segundo grupo fue llamado “docentes de campo”, quienes atendían la experimentación propuesta por los estudiantes en el espacio público.

En ambos casos, la práctica del docente/investigador requiere un rol activo de los estudiantes por lo que, además, el rol de “docencia de campo” propone una modalidad de estímulo para la acción que es relevante en el desarrollo de la estrategia.

Dentro del proceso de trabajo del primer curso, y comprendido en la estructura del *formato pedagógico* desarrollado, un elemento seleccionado de acción fueron las denominadas *obstrucciones*.

Las obstrucciones se pensaron y propusieron como mecanismos de limitantes creativas, donde sobre una construcción creativa “acabada” -lo que definiríamos tradicionalmente como una “entrega”- se proponía una obstrucción como nueva condicionante impuesta que abría a una nueva acción que acumula sobre la anterior, “obstruida”.

En el proceso de trabajo en el curso semestral, el grupo tiene un encuentro semanal de varias horas con los

docentes, y en la misma semana debe realizar las acciones en el espacio público.

Es así que las *obstrucciones* como elemento metodológico incluido en el *formato pedagógico*, se plantean semanalmente, intentando con esta herramienta abrir nuevas construcciones de sentido sobre los procesos de acción y reflexión.

Cada *obstrucción* fue construida por el equipo docente semana a semana trabajando también bajo la lógica de acción–reflexión y evitando la prefiguración previa de lo que puede suceder.

Tal estructura de trabajo toma riesgos también respecto de la temporalidad ya que clase a clase se formula una obstrucción nueva. Pero permite una dinámica de singular intensidad en lo que refiere a las temáticas que derivan del propio accionar, al tiempo que evidencia las cuestiones que tienen que ver con los conceptos a trabajar que se vierten desde el equipo docente.

Temas como el *registro*, la *utilización del cuerpo en acción*, los *espectadores*, lo *real* y lo *representado*, el *tiempo*, la *materialidad*, son algunos de los que se ponen sobre la mesa en distintos tramos de los cursos-laboratorio.

En el caso del primer curso-laboratorio se plantean otros aspectos metodológicos que dan encuadre al formato pedagógico: un rol docente que no orienta una dirección conceptual, sino que construye con los estudiantes en la acción en sí.

Si bien se plantea un marco teórico, citas, uso de referencias audiovisuales y textuales, se especifica para la primera experiencia que el marco de trabajo será el vacío conceptual.

El *vacío conceptual* es una opción consciente, es la ausencia de la premisa y de cualquier orientación inicial, solamente se plantea el problema y la definición temática general.

Por esto, en el primer *curso-laboratorio* existe solamente el tema y el abordaje temático. Si bien son componentes que están establecidos por la propia propuesta, en medio de éste y de la acción-proyecto se define una zona mixta que permita trabajar con algo denominado como *mínimos orientados*; referencias iniciales que muestran la intención docente pero que no avanzan sobre la prescripción de la actuación estudiantil.

En base a la evaluación de procesos y resultados del primer *curso-laboratorio*, se analizaron las particularidades que el *vacío conceptual* como modalidad pedagógica presentó a la hora de vincular referencias y marco teórico, hacia la generación de sentido de las tres intervenciones resultantes del estudiantado.

Si bien muchas de las entregas que fueron resultado de las obstrucciones en el devenir del curso habían generado debates conceptuales profundos en el encuentro semanal presencial, lo que el equipo docente registra es la dificultad a la hora de fundamentar el sentido profundo de las intervenciones finales.

Un ejemplo fue fundamental para establecer la discusión sobre la relación entre el formato pedagógico y los contenidos del curso: el de simulación de una intervención a partir de fotos pixeladas en una de las entregas.

Del mismo modo, operaron los debates sobre la relación de las intervenciones con el ciudadano y con el espectador que mira o participa, en las acciones finales de cada uno de las experiencias. Es así que, en base a este ejemplo de simulación se estableció que la intervención urbana, definida tal como se ha dicho antes, debía ser real y efectivamente materializada.

En los siguientes *cursos-laboratorio* se plantea como variante metodológica del formato pedagógico, dejar de lado el vacío conceptual.

Así, se establece direccionar el trabajo de los grupos de estudiantes con una incidencia mayor, mediante una división del equipo de docentes investigadores en equipos.

Éstos trabajan asociados con los grupos estudiantiles de intervención, en las llamadas *tutorías externas*, acompañando sus propuestas y primeras experiencias, apoyando los debates en las clases presenciales, y participando de las defensas de los mismos.

Esta nueva estrategia, hizo aparecer otros aspectos a considerar: la empatía docente asociada a poéticas y opiniones, llevaba a apoyar a los grupos y atenuaba la crítica analítica de lo realizado. Cada docente se posicionaba con un equipo de de estudiantes y recibía las críticas y análisis de los otros equipos.

En los cursos-laboratorio subsiguientes se intentó, además, estrategias de procesos inter-curso, en las mismas sesiones presenciales. Se probó también el análisis de los trabajos -por los docentes- en dinámicas de clase, para ser analizados al mismo tiempo de la ejecución, ampliando los riesgos de la investigación metodológica.

Las posibilidades del vacío conceptual en oposición a la implicación en las propias estrategias de los estudiantes para el desarrollo de sus acciones-proyecto, definieron la continuidad y la estructura del formato pedagógico establecido en cada curso-laboratorio subsiguiente.

Conclusiones

Lo que podríamos denominar como el catálogo del arte y de las prácticas culturales contemporáneas ha multiplicado, junto al desarrollo de las nuevas tecnologías, su complejidad y su densidad en la hiperproduc-

ción visual, la trascendencia de lo escénico a lo performático, y la transformación de la condición espacial. A la vez, hay una sensación extendida de confusión acerca de la validez, la calidad y hasta la identificación de tales producciones y su maneras de ideación y realización.

Lo que nos resulta evidente, es que todas estas maneras de construcción simbólica se realizan, cada vez más, en situaciones de producción colectiva donde la condición autoral ya no puede ser concebida de manera singular.

Como refiere Bogart (2008):

La tecnología y las revoluciones corporativas ya han cambiado nuestra forma de comunicarnos, de interactuar, de vivir, de hacer arte y de articular nuestra ética y nuestros valores. Los mitos del siglo pasado son ahora inadecuados para englobar estas nuevas experiencias. Vivimos ese vacío que existe entre una mitología y otra. Es un momento muy creativo, rebosante de posibilidades para crear nuevas estructuras sociales, nuevos paradigmas alternativos y para la inclusión de influencias culturales dispares.

En el tiempo de desarrollo del proyecto se ha podido comprobar que, en relación al panorama referido, la posibilidad de construcción de un espacio común es posible.

Asimismo, en el encuentro disciplinar y en la negociación establecida se plantea efectivamente como viable la exploración de estrategias pedagógicas capaces de colaborar en la construcción de unos nuevos paradigmas alternativos.

Los resultados obtenidos de esta investigación pueden participar de la construcción de alternativas viables para la formación universitaria en áreas vinculadas a la producción y creación cultural en sus diferentes dimensiones sociales.

Seguramente los hallazgos puedan considerarse tanto a nivel de las prácticas educativas universitarias vinculadas a cátedras o unidades académicas diversas, como en aquellos tramos que articulan partes del sistema educativo, en particular la transición del bachillerato al grado, o del grado al posgrado.

Sus condiciones de generalización pueden vincularse de manera viable a programas de formación académica y docente estables: programas de posgrado vinculados a la Pedagogía y la Enseñanza Universitaria; módulos específicos de posgrados disciplinares; asesoramientos a otros niveles del sistema educativo (especialmente de niveles secundarios avanzados); capacitación de docentes de Enseñanza Secundaria.

Referencias bibliográficas.

- AA.VV. **Imaginarios y consumo cultural. Tercer informe nacional sobre consumo y comportamiento cultural.** Uruguay: FHCE, UdelaR, DIC, DNC, MEC. 2014
- ACASO, M.; ELLSWORTH, E.; PADRÓ, C. **El aprendizaje de lo inesperado.** Madrid: Los libros de la catarata, 2011
- ACASO, M. (Coord.) Perspectivas. **Situación actual de La educación em los museo de artes visuales.** Espana: Ariel. Fundación Telefónica, 2011
- AGAMBEN, G. **Desnudez.** Barcelona: Anagrama, 2011
- AGIRRE, I. “Conceptualización de experiencia estética y educación artística” en AA.VV **Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística. Sesiones comentadas.** Valladolid: Museo Patio Herreriano – Departamento de Investigación y Educación, 2010
- BAL, M. **Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje.** Murcia: Cendeac, 2009
- BOGART, A. La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte. Barcelona: Alba, 2008
- BOURRIAUD, N. **Formas de vida. El arte moderno y la invención de sí.** Murcia: Cendeac, 2009
Postproducción. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007
Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006
- BREA, J. L. **El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural.** Murcia: CENDEAC, 2003
La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales. Salamanca: CASA, 2002
- CABOT, M. **Más que palabras. Estética en tiempos de cultura audiovisual.** Murcia: CENDEAC, 2007

- CARERI, F. **WalkScapes. El andar como práctica estética.** Barcelona: GG, 2002
- CASTRO FLÓREZ, F. **Sainetes. Y otros desafueros del arte contemporáneo.** Murcia: CENDEAC, 2007
- COLLADOS, A. RODRIGO, J.(editores) **TRANSDUCTORES: Pedagogías en red y prácticas instituyentes.** Granada: Editores.- Centro de Arte José Guerrero, 2012.
- DEBORD, G. **Teoría de la deriva.** (1958) Texto aparecido en el # 2 de Internationale Situationniste. Traducción extraída de Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte, Madrid, Literatura Gris, 1999
- DENZIN; N.K. "The new paradigm dialogs and qualitative inquiry" en International Journal of Qualitative Studies in Education Vol. 21, No. 4, July–August 2008, 315–325
- DE CERTAU, M. "Andar en la Ciudad." en Revista Bifurcaciones, 2008.
- **La invención de lo cotidiano.** México: Universidad Iberoamericana, A.C.; 1996.
- DENZIN; N. K.; LINCOLN, Y.S.; GIARDINAA, M.D. "Disciplining qualitative research" en International Journal of Qualitative Studies in Education Vol. 19, No. 6, November-December 2006, pp. 769–782
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Edit.) **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: Sage, 1994
- DEWEY, J. **El arte como experiencia.** México: FCE, 1949
- DIAS, B. et al. "Arte/Fatos: cultura visual e formação de professores" en BUENO FERNANDES, M. L. (Org.) **A experiência do Prodocência** em foco Brasília: UnB, 2011 Págs. 155-175
- DUNCUM, P. "An eye does not make an I: expanding the sensorium" en Studies in Art Education, 2012, (53(3), 182-193.
- DUNLOP, C. CORTAZAR, J. **Los astronautas de la cosmopista o Un viaje atemporal Paris-Marsella.** ESPAÑA:

Muchnik Editores.1984

- ELLSWORTH, E. **Teaching positions. Difference, Pedagogy and the power of address.** New York: Teachers College Press, 1997
- ELKINS, J. (Ed.) **Artists with PhDs. On the new Doctoral Degree in Studio Art.** Washington: New Academia Publishing, 2009
- GALOFARO, L. **ArtScapes. El arte como aproximación al paisaje contemporáneo.** Barcelona: GG, 2007
- GAUNTLETT, D.;HOLZWARTH, P. "Creative and visual methods for exploring identities" en Visual Studies, Vol. 21, No. 1, April 2006
- GEE, J.P. "Meaning making, communities of practice, and analytical toolkits" en Journal of Sociolinguistics 9/4, 2005: 590-594
- "Teenagers in new times: a new literacy studies perspective" en Journal of Adolscent & Adult Literacy 43:5 February, 2000
- "The Future of the Social Turn: Social Minds and the New Capitalism" en Research on Language and Social Interaction, 32(1&2), 61-68, 1999
- GUERRA, C. "Adiós al cubo blanco" en AA.VV. **Ideas recibidas. Un vocabulario para la cultura artística contemporánea** Barcelona: MACBA, 2009
- HERNÁNDEZ, F. (Coord.). **Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas.** Barcelona, Universitat de Barcelona, 2011 Dipòsit Digital <http://hdl.handle.net/2445/17362> et al. **Aprender desde la indagación en la universidad** Barcelona: ICE-Octaedro, 2011
- **Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes.** Barce-

lona: Universitat de Barcelona, 2011 Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/20946>

Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro, 2007

- HERNANDEZ, F. AGUIRRE, A.(Comp.) **Investigación em lās Artes y Cultura Visual.** Barcelona: INDAGA-T – RECERCA Universitat de Barcelona, 2012
- KELLNER, D. **Cultura Mediática. Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno.** Madrid: Akal, 2011
- LATOUR, B. **¿Qué protocolo requieren los nuevos experimentos colectivos?** (Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n32/ablat.es.html>)
- LEFEBVRE, H. **The Production of Space.** Blackwell, 2001.
- MARTINS, R. “Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa” en revista VIS v. 8 n°1 janeiro/junho de 2009 pp. 33-39
- MIRANDA, F. “Pós-produção educativa: a possibilidade das imagens” en MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Culturas das Imagens. Desafios para a arte e para a educação.** Santa María: Editora UFSM, 2012 pp. 75-96.
- PARDO, J. L. **Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar.** Barcelona: Del Serbal, 1991.
- PAVIS, P. **La mise en scène contemporaine** Paris, Armand Colin, 2007.
- PEREC, G. **Especies de Espacios.** Barcelona: Montesinos, 2001.
Tentativa de agotar un lugar parisino. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 1992
¿Aproximaciones a qué? en **Lo Infraordinario.** Buenos Aries: Eterna Cadencia Editora, 2013.
- PERCOVICH, M. **Proyecto de dirección.** Inédito, 2012

- PRADA, J. M. **Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales**. Madrid: Akal, 2012
- RANCIÈRE, J. **El espectador emancipado**. Castellón: Ellago Ensayo, 2010
Sobre políticas estéticas. Barcelona: MACBA-UAB, 2005
- (TALLER SCHEPS) **Amplificador**. Montevideo: Farq, 2010.
- VERWOERT, J. et al. **En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica**. Barcelona: MACBA-UAB, 2011

Webgrafía:

- **Desvelar lo público**. Juan Herreros y Antoni Muntadas. Revista Circo 2004.123
http://www.mansilla-tunon.com/circo/epoca6/pdf/2004_123.pdf
- **Midiendo a Paseos**. Amanda Schachter. Revista Circo 1999. 65
http://www.mansilla-tunon.com/circo/epoca3/pdf/1999_065.pdf
- **Doble exposición. Arquitectura a través del arte**. Beatriz Colomina Ediciones Akal, 2006.
http://books.google.com.uy/books/about/Doble_exposici%C3%B3n.html?id=us8qukJDSbMC&redir_esc=y
- **[Micro] Urbanismo**. Andrés Maragaño.
http://www.revistaarquitectura.com/web/images/archivos/RTE_I_11_C_1.PDF
- **El público también debe aprender a mirar un espectáculo**. Patrice Pavis **Traducción** Maira Mora. Disponible en: <http://uchile.cl/a50137>
- **Performance y políticas del acontecimiento. Una crítica a la noción de espectacularidad**. Barria Jara, Mauricio. Disponible en:

http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/118402/Performance_y_politicas_del_acontecimiento.pdf?sequence=1

• **El teatro es una experiencia y no un espectáculo.** Lola Arias. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=poukoP96AdM>

• **La paradoja del vacío.** Sol Madrilejos y Juan Carlos Sancho Osinaga. Disponible en: <https://tallerintegralarq.files.wordpress.com/2011/10/w-la-paradoja-del-vacio.doc>

• **Manual de mapeo colectivo.** Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Iconoclasistas. Disponible en: <http://www.iconoclasistas.net/post/manual-de-mapeo-colectivo-en-pdf/>

• **Hacia una pedagogía del conocimiento.** resena Del texto de Flórez Ochoa. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/6227/5743>
Aulabierta. Disponible en: <http://www.aulabierta.info/>

• **INTER-ACCIONES. Metodologías colectivas para intervenciones urbanas: un proyecto docente y de investigación entre arte y arquitectura.** Disponible en: https://www.google.com.br/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.laciudadviva.org%2Fblogs%2F%3Fp%3D17139&ei=80o4VfbUKMyD-sAWguoHACg&usg=AFQjCNH56NdvHy_jtzcvZLO1tbpbxA-d8w&sig2=Zfap0sD7iDocd_LEZeBTeg&bvm=bv.91427555,d.b2w

• **Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza.** Olena Klimenko. Disponible en: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucc.edu.co%2Findex.php%2Fpe%2Farticle%2Fdownload%2F371%2F375&ei=lks4VZugGsfQtQXg54GADw&usg=AFQjCNEMvQli1-uw3yxUo-dXhv4RpnOBNg&sig2=K62-43Z-rLne2omT7AvVug&bvm=bv.91427555,d.b2w>

- **La enseñanza del teatro en la universidad española: algunas reflexiones sobre la situación actual** Ángel Berengver Castellary Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/4502>
- **Las dimensiones del objeto de estudio de la educación artística universitaria. Sus áreas proyectuales: el proceso creativo y el proceso teórico.** Susana López Kraus. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/38938/Documento_completo.pdf?sequence=1
- **Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares.** Daniel H. Suárez. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4159783.pdf>



2. Los diálogos

2.

Los diálogos

Fernando Miranda
Luis Oreggioni
Mariana Percovich

“Nunca nos planteamos que este fuera un curso para aprendizaje técnico. Siempre hablamos de que no era una receta de cómo hacer una intervención.”
(notas de diálogos de investigación)

Este capítulo asume la importancia de transcribir los diálogos, mostrar lo que las personas que no integran los equipos (estudiantes, otros docentes, investigadores, etc.) comúnmente “no ven” de los cursos. Algo que podríamos denominar como lo invisible común.

Pretende también ubicar, en los diálogos cotidianos del proyecto, algunos elementos de evidencias. Evidencias especialmente de vocabulario, donde se ve la aparición de conceptos como vacío conceptual, curso/laboratorio, operador crítico, dispositivo, formato pedagógico, sentido, entre otros.

Por eso, mantenemos la transcripción del lenguaje hablado como opción consciente que tiene la finalidad de mostrar la construcción cotidiana de las ideas, metodologías y logros del proyecto de investigación.

Se resumen en estas páginas distintos temas: la organización de los grupos de estudiantes involucrados; la acción docente; los territorios, espacios y lugares; metodología de producción; entre otros ítemes de interés. La actividad **colectiva estudiantil** la habríamos podido definir al azar, por afinidad, o de forma mixta. La situación de azar, donde cada grupo de trabajo se integra en base a algún sistema de sorteo, parecía la más deseable en la primera realización presencial y evitaba esquemas anteriores y supuestos que pudieran surgir del conocimiento de los estudiantes entre sí.

La constitución de grupos de trabajo por afinidad podría ser la opción para la segunda optativa y, sucesivamente, el análisis y comparación de funcionamiento entre ambas nos daría la posibilidad de plantear un tercer formato mixto donde se combinen azar y afinidad en la conformación de los grupos de trabajo estudiantil. Esto nos exigirá cierto cuidado de orden (azar/afinidad o viceversa) y de momento, para que efectivamente genere movimientos de aprendizajes y producción.

La **acción docente** estuvo centrada en cuánto debe orientarse la actuación estudiantil desde el trabajo docente. Es decir, en principio, la tensión entre el **vacío conceptual** como punto de inicio o la “definición temática” como partida.

Claro que esto no puede estar en combinación con cualquier forma de constitución de los grupos. Es decir, los estudiantes no pueden tener ninguna seguridad; no debería ser todo “a crear”. De manera que si combinamos una primera opción de “vacío conceptual” como inicio y “grupos al azar” de acuerdo al punto anterior, iba a ser necesaria mayor delimitación y definiciones en los puntos siguientes. Así sucesivamente en la manera de tomar las decisiones docentes.

Aquí la principal definición se jugaría entre el **vacío conceptual** -no hay premisa ni orientación inicial sino sólo “el problema”- y la definición temática -existe el problema y una prescripción de enfoque y abordaje temático-. En medio debíamos definir una zona mixta que permita trabajar con algo como unos “mínimos orientados”.

En la historia de la enseñanza de las disciplinas artísticas y proyectuales, las influencias de maestros/as, líderes de talleres, más que docentes o pedagogos que buscaran junto a los estudiantes, con influencias y poéticas, marcaron durante casi un siglo el “deber ser” disciplinar.

Asociado a los talleres, oficios, conservatorios, estudios de artistas, el proyecto de investigación se propuso cuestionar en el propio espacio de clase o laboratorio de estudiantes diversos las dinámicas de la lógica en-

sayo/representación, aplicables a las tres disciplinas, así como ciertos procedimientos como la marcación en el teatro, el rayar o intervenir en la creación del estudiantado en proyectos arquitectónicos u obras de arte, mostrando “la mejor manera” de resolver algo.

De hecho “rayar” se transformó en un símil usado una y otra vez en el equipo de investigación a lo largo de los tres cursos. La idea de lo que ocurre en una clase de arquitectura, en la que la docencia “raya” lo creado por el estudiantado, se transformó en el equipo docente en la búsqueda del “no rayar”.

El **vacío conceptual**, apunta a un “no saber con el otro”, a poder revisar el paradigma docente de la referencia modélica, de la corrección o la marcación sobre el cuerpo u obra.

El vacío conceptual: partir de “mínimos orientados” demanda en el equipo docente una preparación colectiva profunda, una revisión del uso del lenguaje en clase, permanente, y es esencialmente incómodo y cuestionador de nuestro lugar en la educación.

Sin embargo, creemos que permitió llegar a lugares que desafían y revisan una vez más las estructuras rígidas disciplinares.

En los **territorios, espacios, lugares**, si nuestra opción transcurriera entre grupos al azar y **vacío conceptual** para la primera propuesta, debíamos establecer claramente “dónde” iba a ocurrir aquello que ha de producirse; y aquí fue clave la definición de un territorio o espacio -no necesariamente físico sino ideado- donde producir lo “fragmentario” que tal como se define en el proyecto es esencialmente provisional e inestable. En opciones de trabajo por afinidad o de definiciones temáticas de mayor delimitación, se establecen quizás más seguridades para avanzar sobre espacios no definidos y de mayor libertad de actuación y debemos intervenir menos prescriptivamente. Esto era algo a considerar.

En cuanto a la **metodología productiva**, para cualquier elección anterior, igual deberíamos cuidar los formatos de producción de las intervenciones que en definitiva orientaban el proyecto. Hemos insistido en evitar una situación de ensayo-representación para producir una manera que definimos de laboratorio, con un régimen de “acción-registro-acción-...”, tal como sostiene el texto del proyecto original.

Pero este movimiento debía cuidarse en cualquiera de las modalidades que estableciéramos, porque era central en el proyecto y en la acción docente. Y porque nos desafia particularmente a no confundir “acción-registro-acción” con espacio presencial y espacio de campo, o con formatos de aula y exterior. El cuidado docente aquí debería ser orientar y mantener las condiciones de que tal movimiento se dé como concepto y no como materialidad.

Esto implica articular maneras que protejan tal condición pero sin evitar el resultado final salvo cuando sea propositivo y consciente como “obra sin fin”. Es claro que hay un proceso, pero también hay un final, provisorio o definitivo, pero final.

Por diversos motivos que hacen a la propuesta pedagógica, (porque se trabaja con limitaciones de recursos más allá de orientaciones estéticas; porque puede ser una variable de ajuste de la intervención/proyecto establecer límites de recursos; o porque puede aportar también en el sentido del concepto) podríamos pensar en una situación más despojada, o más conceptual, o más sobrecargada, etc.

De cualquier forma, la exposición pública tiene que ser una condición, tenemos que generar presencia, intervenir sobre lo homogéneo, ser disruptivos de alguna manera. Esta dimensión hay que preverla siempre en los equipos, y esta fue una comprobación de la acción.

Es claro que esto da visibilidad al proyecto como tal -y eso es una ganancia-, pero nos permitió también valorar lo productivo. De manera que la dimensión pública de lo que sea a producir debe estar prevista también para la condición posterior del análisis y la crítica.

En la planificación temporal consideremos que parte de la ruptura que deberíamos lograr es que el estudiante -como creador, como productor- se involucre en las consecuencias de su creación; por lo que la forma indispensable es que la exposición o divulgación no sea el cierre sino que permita instancias posteriores. Esto es consecuencia de lo anterior, pero también, en una dimensión mayor, es una forma de evaluación de los aprendizajes, propio y grupales de los estudiantes, tanto como de valoración de la propuesta.

Aquí vamos más allá de la evaluación del estudiante. Generamos cotidianamente mecanismos de ejercicio del análisis y la crítica que rompieran con unas ideas, a nuestro juicio predominantes, del tipo “yo hago... y después hay quien juzga, analiza y me hacer entender a otros”.

Parte del cierre de los cursos optativos debían funcionar como una instancia analítica y crítica del trabajo realizado, y de las consecuencias personales, colectivas y, evidentemente sociales, de ese trabajo.

Quizás un aspecto clave en el desarrollo de este proyecto es la idea de **formato pedagógico**, el que funcionaría como una estructura que organizaría la acción de enseñanza y producción estudiantil.

La construcción de esta idea surgió en el grupo como elemento central de discusión conceptual, pero también con un alto valor operativo.

De esta manera, el formato propuesto establecía, por un lado, la división de las responsabilidades docentes en un espacio presencial y un espacio de campo. Y, por otro lado, una forma metodológica que generara una ruptura con la práctica habitual de ensayo-representación, boceto-obra, o maqueta-obra. Por eso se

procuró un permanente trabajo de acción-registro-acción.
El siguiente diálogo presenta parte de tales preocupaciones.

Docente (1): - *"Tiene que haber algún tipo de estrategias pedagógicas previas para que ese espacio de laboratorio y de creación en campo, que se registra, y todo lo demás, tenga claro cuál es el tema de reflexión. Porque el tema de reflexión, no va a ser tampoco el resultado final de la acción, entonces, en ese sentido, creo que los docentes no pueden ser inocentes de que lo que está en cuestión es el formato en sí. Entonces eso es una preparación previa del equipo docente que hay que hacer."*

Docente (3): - *"Esta estructura de campo, puede servir para acción – registro – acción, o puede ser para ensayo – realización. Esta instancia de lo presencial es ensayo – ensayo – ensayo y salgo al campo cuando tengo la cosa armada. La relación de esos espacios y de esos grupos, parte del éxito del formato. La ponderación de cuánto pongo de lo presencial, cuánto pongo de campo... el campo es experimental porque voy a volver a la cosa presencial para realizar lo del campo y voy a tener que volver a salir a moverlo de vuelta, y no me pasa nada. No es una obra fallida ni: 'Ah, te salió mal'. Es pruebo, y recojo eso en la otra instancia presencial."*

(Diálogo del 10 de febrero de 2014)

Un punto central de propuesta, revisiones y tensiones de las soluciones prácticas de cursos opcionales, que constituyeron el laboratorio de este proyecto, fue la relación entre docentes y estudiantes.

Docente (1): *"Lo que no queremos es replicar modelos – si les pasas Pensotti, van a salir todos 'pensottitos'¹. Que no sean la réplica de una intervención urbana. Una analogía. Para no condicionarlos: 'Ah, entonces si no lo hacemos en el subte, en el tren, lo hacemos en la parada del ómnibus'. Pero es lo mismo."*

Docente (8): - *"Hay como dos modelos de autoridad, puros y duros, que me parece que no están buenos: ni hacer el proyecto de Pensotti, ni hacer el proyecto del equipo docente."*

(Diálogo del 7 de marzo de 2014)

1 - Referencia a Mariano Pensotti (Buenos Aires - 1973) Director, dramaturgo, artista multidisciplinario.

Por esto, si el equipo pretendía modificar unas prácticas de enseñanza, aprendizaje e intervención disciplinar, divergentes de las consagradas en los modelos admitidos, desarrollar este punto era central y, a la vez,

controvertido.

Esto implica también que los docentes, como investigadores, reconocieran y asumieran explícitamente un nuevo lugar.

Docente (3): - *“La discusión con los docentes es que tienen que asumir riesgos. Hay cierto nivel de lo incontrolado que en el espíritu del ensayo – representación tiene un afán controlador del error, del producto, que acá no interesa.”*

Docente (8): - *“Tendríamos que tener presente qué rol les asignamos.”*

Docente (3): - *“Lo no convencional, lo transgresor, puede ocasionar imprevistos frente a los que respondés con convencionalismos.”*

Docente (1): - *“Es que en ese tipo de casos no podés reaccionar de manera convencional. Eso tiene que estar en los formatos.”*

Docente (3): - *“Al final te dicen: ‘Soy un artista transgresor inoculado por el sistema que me hace responder convencionalmente a los imprevistos’.”*

(Diálogo del 10 de febrero de 2014)

Del mismo modo, existe una responsabilidad respecto a los resultados a obtener, como producto de investigación.

El desafío, en una investigación de este tipo, es permanente como demanda, porque los imprevistos o eventos que obliguen a la toma de decisiones, también dependen de situaciones cotidianas cambiantes y de la diversidad de los estudiantes participantes y sus propuestas y soluciones.

El producto de la investigación tiene que ser generalizable, comunicable, y operar -si no como modelo- como referencia a la que apelar por otros en el futuro.

Docente (3): - *“...parte del problema que nosotros tenemos: somos un equipo docente que tiene responsabilidades. Volvemos al tema del producto. Nosotros le tenemos que decir a los de la universidad: ‘Esto se puede hacer. No hay problema’. Porque si vamos a generar más problemas a la universidad, si la solución*

es compleja o imposible, no tiene sentido de mejora. Si nosotros tenemos un dispositivo en el que hay tres subgrupos que no se relacionan o que no es posible su comunicación (lo estoy pensando como problema que nos puede pasar) de semana a semana (...) eso es presión o necesidad hacia el equipo docente que va a tener que generar una forma de funcionamiento que pueda dar respuesta a ese tipo de cuestiones. Eso es lo que tenemos que pensar.”

(Diálogo del 7 de marzo de 2014)

Pero el comienzo de todo esto tenía que ver con la conformación de los colectivos estudiantiles que desarrollarían las acciones que, a su vez, probarían los alcances del **formato pedagógico** estudiado. Una tensión se incorporó en esta primera solución, y tenía que ver con lograr colectivos interdisciplinarios de estudiantes que trabajaran juntos, sin que se conocieran o lo hubieran hecho antes. El objetivo de este movimiento metodológico era disminuir las “complicidades”, prejuicios, y supuestos que pudieran tener los estudiantes por prácticas comunes anteriores.

Docente (8): - *“¿Y los resultados con los otros? Me preocupa menos si tengo además que forzarlos a no trabajar por afinidad.”*

Docente (1): - *“Claro, lo que pasa es que, no sé en IENBA, pero en Artes Escénicas, naturalmente, ellos quieren trabajar por afinidad, y que naturalmente en las disciplinas un director llama a un diseñador que es afín a la cabeza del director, a la poética del director (siempre van a ir, como, por sus poéticas) el punto es que en la medida que tienen que trabajar por azar, se conforma ese grupo - vos te aseguras de que no hay una unión de poéticas. Que vas a tener disciplinas distintas y miradas poéticas totalmente distintas. Y lógicas distintas. Porque... nosotros por lo menos, trabajamos de las dos maneras. Trabajamos con grupos por afinidad y con grupos forzados por las circunstancias. Y siempre los forzados por las circunstancias son los más resistidos, pero en general suelen ser muy productivos.”*

(Diálogo del 10 de febrero de 2014)

La idea de **curso/laboratorio** remitía en general a instancia de experimentación permanente. Aunque el equipo de investigación procuró salir conceptualmente de esta definición del “laboratorio”, es cierto que el arraigo que tal terminología ha ido teniendo en las ciencias humanas y en la cultura -laboratorio, clínica, experimento, etc.- termina muchas veces por imponerse a la voluntad de armar nuevos repertorios conceptuales.

En cualquier caso, la definición de la propuesta ya presuponía un tipo de estudiante interesado en ella.

Docente (1): - *"(Nosotros hemos probado en laboratorios creativos en que por supuesto hay muchas dificultades; pero son dificultades que se asocian a los propios procesos y que para mí son muy formativas... para un artista: muy formativas. (...) Lo que pasa que... por eso te digo, porque si alguien se anota en este curso es porque ya tiene una concepción sobre las artes escénicas y lo interdisciplinario abierta. El que le gusta el Verso Español y Lope de Vega, no se va a anotar."*

(Diálogo del 10 de febrero de 2014)

El debate respecto de las exigencias estudiantiles para el cumplimiento de los objetivos de los cursos fue un elemento relevante en la evaluación de la acumulación de las experiencias de cursos anteriores, a medida que transcurrían, y respecto de la planificación del siguiente. Ante la eventual tensión creada por la necesidad de cumplir sucesivas tareas hacia el cometido de intervención propuesto en cada curso, el debate se trasladaba al interior del equipo docente.

Docente (1) - *"Lo que pasa es que... yo creo que también a pesar de esa crítica, la cantidad de entregas y laboratorios que ellos tuvieron que hacer hizo que el nivel conceptual de las intervenciones fuera mucho más rico."*

Docente (2) - *"También hay un tema de economía estudiantil, si las tareas que me mandan hacer es lo mismo que las haga o que no las haga e igual voy a poder participar, entonces no las hago. Y no es porque 'estoy de vivo', es porque administro mi tiempo. Para que te voy hacer una bitácora que veo que nadie esta haciendo y que a nadie le están diciendo nada."*

Docente (3) - *"Hay una cosa que decía [nombra al docente 8 a los efectos de estas transcripciones] hoy con lo del 'operador crítico', que me parece interesante sobre esto de las obstrucciones que estamos hablando. El primer curso, que planteaba lo del 'vacío conceptual', tenía en las obstrucciones una presencia docente muy importante... que se protegía de no rayar digamos, pero que trabaja sobre la permanente obligación de generar nuevas cosas. Lo cual con el ritmo que nosotros quizá le incorporamos a eso, generó a veces un cierto espacio de sufrimiento, en el grupo, en el buen sentido, de sufrimiento en el grupo respecto de esa obligación. En el segundo curso, me parece que se establecieron unos márgenes de complicidad con*

los grupos a partir de proteger las ideas iniciales, por las características de los grupos...me parece que ahí la figura del 'operador crítico' tiene que ser una figura contrastante, no te rayo pero te pongo un punto de vista que a vos..."

Docente (4) "...que dialoga con tu obra."
(Diálogo del 24 de febrero de 2015)

Para el equipo de investigación, en su función docente en los **cursos/laboratorio**, la relación entre intensidad y exigencia fue un elemento recurrente, respecto a cuánto pone en juego el estudiante en el formato que estábamos probando.

Esto se nos muestra relevante por las tradiciones disciplinares, y sus consecuencias en la posibilidad de acción y riesgo que toman los estudiantes.

A continuación, el diálogo recoge estos tópicos y refleja la manera en que fueron abordados.

Docente (6) "En ese momento (...) antes del arranque, en que definimos que vamos a hacer una introducción de tres encuentros en donde vamos a trabajar sobre 'la deriva' y donde vamos a tratar de que aparezca lo individual y lo personal, tuvimos en cuenta diferentes factores y la experiencia de los cursos anteriores. No es lo mismo, lo discutíamos con [se refiere al docente 4], pedirle a alguien del área de Artes Escénicas que hable, que construya un relato personal que lo atravesase, etc, que pedirle a un estudiante de Arquitectura. Sabíamos que eso iba a generar grietas, que teníamos que crear un ámbito de confianza en el equipo de estudiantes, para que eso se diera. Incluso lo que ocurrió fue interesante, se dio ese ámbito pero el día que tenían que leer adelante de los compañeros lo que habían producido, hubo gente que dijo que no lo había hecho, o que dijo 'no quiero leerlo'. Porque claro los coloca en un lugar de vulnerabilidad que nosotros sabíamos que iba a ser."

Docente (4) "El relato atravesaba lo personal."

Docente (6) "Hubo gente muy arriesgada y dijo cosas que nos dejaron [expresión de sorpresa] que estuvo muy bueno. Entonces después cómo trabajar sobre eso... nosotros también nos hemos planteado, cómo llevar adelante por ejemplo el registro de lo que ocurre en el curso. Cómo nosotros, y ahí es donde empezamos a pensar tenemos que hacerlo de forma gradual, de forma que por ejemplo empezamos a grabar y

desgrabar los plenarios en los que se discutía todo eso, en audio, de manera de poder tener como un insumo que nos permitiera trabajar sin que ellos sintieran como bueno hay una cámara que nos está filmando entonces yo no digo o no hago esto porque me intimida. Y bueno después de cumplidos esos tres primeros encuentros tenemos un panorama con todo lo que nosotros le pedimos de más o menos por dónde va la cabeza de cada uno y conformamos los grupos. En esa conformación de grupos tratamos de generarlos por afinidades y por vínculos que nosotros veíamos en los trabajos que ellos presentaban. Y bueno después del tercer encuentro nos dimos cuenta que esta dinámica de trabajo estaba dando sus frutos, que el nivel de confianza sobre el que después exponen sobre sus cosas y cómo lo trabajan en pequeños grupos está siendo productiva.

(...) Una de las cosas que nosotros evaluábamos de los objetivos que nos habíamos planteado en esta primera etapa, y lo que conseguimos, es precisamente que ellos comenzaron a plantear ciertas cosas que nosotros vamos a desarrollar mas adelante, surgió de ellos, por ejemplo cosas que no nos habían ocurrido en los otros dos cursos: el tema del sentido.”

Docente (8) – *“Yo lo que digo es que está bien, pero que a mi me hizo acordar a algunas muchas experiencias que nosotros tenemos de ejercicios breves, muy intensos, exploratorios, que suprimen una buena parte de las variables que tienen para desarrollar un anteproyecto de arquitectura en un semestre. Entonces en esos ejercicios explosivos nosotros logramos resultados fantásticos, un involucramiento de los estudiantes alucinante que después cuando viene esa tarea que es de mas largo aliento, una cuestión menos explosiva, menos carismática y que empieza a involucrar la resolución técnica de algo, hay dificultad para transferir el clima, la cuestión y el estado a esos procesos mas largos no.”*

(Diálogo del 6 de mayo de 2015)

La idea del **sentido** de la intervención, señalada antes, constituyó su importancia en cuanto dominio consciente de la acción. Como hemos dicho, la acción debía ser real, material, no ficcionada, de manera que trabajar sobre su **sentido** constituía un desafío principal.

Especialmente el grupo de investigación, en el devenir de los **cursos/laboratorio**, estableció la dificultad del **sentido** de las intervenciones en tanto se relacionaba también con una idea del “para qué”.

Esto podría resultar clave si pensamos que el “para qué” de una acción estudiantil, en el marco de una investigación como la que desarrollamos y en una instancia de cierta artificialidad como laboratorio, no debería surgir del cumplimiento curricular estricto sino, principalmente, de la motivación de la creación colectiva y

su marca en un tiempo y en un espacio.

En definitiva, ese tiempo/espacio de no-ficción constituyó una condición y, además, hizo más compleja la práctica docente en la pregunta, nuevamente, de cuánto regular la intervención en la enseñanza y correr con el riesgo de exceder el espacio colectivo estudiantil que se buscaba estimular.

Docente (4) – *“Ahora, lo que pasó en el plenario pasado fue interesante, fue muy interesante, no hay preguntas, hay certezas y quieren probar esas certezas. La pregunta justamente te acota el marco de estudio, me hago esta pregunta, saco la data, no descarto porque si. Pienso en lo que hice, funciono para mi objetivo, no funciono para mi objetivo; tienen la pregunta clara o no tienen la pregunta; tienen la idea...”*

Docente (5) – *“Igual eso de la pregunta y los objetivos... vos como que has hablado muchas veces de una mirada como asociada al método científico mas tradicional, tenés una hipótesis... Y me parece que acá hay esa inestabilidad intrínseca de ir haciendo e ir construyendo la pregunta.”*

Docente (4) - *“...pero te haces mini preguntas a la vez.”*

Docente (5) – *“Claro, pero es que a veces no tenés la pregunta del inicio.”*

Docente (4) – *“Eso es lo que yo digo, justamente eso, (...) hago esta acción que era lo que quería recoger de esta acción. No lo sé, entonces si no lo sé, es un porque si. Entonces sino lo podés traer, para continuar o generar un proceso hacia una pregunta o hacia una gran pregunta, entonces, ¿cómo operás? Hay algo de eso que tiene que ver con la identidad. Que claramente después no pueden defender su identidad porque la producción esta alojada en otro lugar, no esta alojada en querer saber su identidad sino está alojada en obra que tengo que hacer.”*

(Diálogo del 8 de junio de 2015)

El alcance de cuánto debía intervenir el docente, de hasta dónde sostener las ideas y el trabajo de los estudiantes, fue por momento objeto de debate y discusión que produjo el interés del equipo de investigación. La tensión estuvo entre cuidar la iniciativa y las ideas de los estudiantes, y el reconocimiento de que algunas de esas ideas en contextos reales de creación y producción artística o cultural, en las disciplinas involucradas, no tendrían desarrollo. Pero que, de alguna manera, el grupo debía trabajar para hacerlas más comple-

jas, más densas, sin invadir la propia creación estudiantil.

Como ejemplo de la relación entre el laboratorio -como escenario artificial- y el contexto creativo de las prácticas reales, surgió el siguiente diálogo que, en su expresión coloquial, refleja también el punto del problema.

Docente (3) – *“...[estoy oscilando] entre la complicidad y la crítica porque la idea tonta y débil como dijo (refiere a la docente 1), es la jirafita que nació en el zoológico, si la suelto en la sabana no sobrevive. Y nosotros le hicimos de zoológico a las ideas tontas y débiles para que llegaran hasta el final, pero en el mundo real se mueren...”*

Docente (1) - *“...y yo lo que creo es que en el mundo real y en nuestras tres formaciones no sobrevive, porque yo pensaba en cualquier ámbito la idea de estos estudiantes [referencia a una experiencia particular], pensado en cualquier ámbito formativo de los nuestros... ¿de qué me estás hablando? ¿Suban un poquito el nivel?”*

(Diálogo del 24 de febrero de 2015)

Situaciones muy sugerentes surgieron respecto al debate sobre si el docente debe “rayar” el trabajo del estudiante. La referencia venía asociada a ciertas prácticas de evaluación, básicamente correctivas, especialmente en la Arquitectura o en las Artes Visuales. En síntesis la intervención del docente sobre el trabajo del estudiante, la raya roja sobre la hoja,...

El debate sobre este tipo de evaluación, digamos correctiva, tiene el interés de relacionarse también con los conceptos que se construyen o proponen en el curso.

Docente (1) – *“Entonces me preguntaba ¿cuándo los estudiantes traen algo que se paran en ese lugar y nosotros les decimos no va por ahí, va por otro lado. Y eso me parece que de alguna también es una manera de rayar y si nosotros pretendemos jugar unas cartas diferentes a ‘yo se, vos no sabes, vos te equivocás, yo te corrijo’, nuestro trabajo de taller se sigue llamando ‘corrección’. Deberíamos jugar de otra manera, explicitar previamente ,buscar una estrategia donde volviéramos más transparente el universo de objetivos de trabajo, el tipo de trabajo que estamos proponiendo y es mas como una pregunta para sistematización a esta altura o de cómo formulamos ahora los trabajos, porque finalmente termina teniendo el carácter de*

un raya, y es una raya muy fuerte y peor es una raya de todo el equipo docente. No es docente que le diga "yo lo haría así, yo la haría asá", sino que estamos asumiendo una verdad que fue oculta. Eso construye poder, un poder perverso. Y eso tenía que ver con que el ítem 'intervenciones urbanas' del documento estaba como indefinido, entonces dijimos hagamos un documento, que también esta ahí en la carpeta de sistematización, que se llama 'intervenciones urbanas', que es un documento para ir aportando cosas en relacionadas, sobre todo que entendemos por intervención urbana."

Docente (7) – "El otro día estuvo bueno; desde el lado de ellos surgió este tema sobre que entendíamos nosotros que iba a ser una 'intervención urbana'. Y también el dialogo, un reclamo de una dirección, de un apoyo mas fuerte, más claro sobre todo de nuestra parte hacia ellos. Un reclamo de un sentimiento de complejidad, un objeto de estudio que es muy complejo, que tiene muchas capas: 'que cada vez ustedes nos abren más capas, más capas y más capas y nosotros no podemos, no estamos pudiendo destilar y necesitamos una orientación mucho mas fuerte de parte de ustedes'. Y ahí también entre medio de esa discusión ¿qué es una intervención?"

Docente (4) – "Y hay como una ansiedad por el resultado, como aplico todo este saber hacia una fórmula que me permita lo que queremos articular desde un principio..."

Docente (7) - "...sobre todo lo que pedían era una definición de un intervención urbana."

Docente (4) – "Y es más, la dieron, la empezaron a dar muy subjetivamente lo que sí es y lo que no es."

Docente (8) – "Ahí hay una cosa que como que está bueno invertir los términos, ellos no pueden inferir a partir de nuestra corrección lo que nosotros pensamos."

(Diálogo del 8 de junio de 2015)

Como puede ser intuitivamente evidente, la unanimidad en este punto tampoco existe, como en ninguna acción de enseñanza o de investigación en general, cuando se trabaja con otros sujetos.

El colectivo docente también expresó estas diferencias y debates en torno a puntos de vista eventualmente discrepantes o, al menos, no del todo coincidentes.

Docente (4) – “Yo tengo mi reflexión sobre eso, yo creo que la tesis de no rayar no se hasta qué punto es una tesis válida para el tipo de resultado. Yo creo que -es una pregunta que me estoy haciendo- ¿hasta dónde no necesitamos un ‘inter- raya’? ¿Cuál es el límite? ¿Hasta dónde es necesario rayar? Aceptar la raya y poder controlar el límite de esa raya. Porque entramos a luchar también ahora hacia el final del curso con los resultados queridos y con los resultados esperados, las expectativas con respecto a los contenidos...”

Docente (1) – “No, bueno, pero ahí abriste otro capítulo, porque el problema es que cuando nosotros hablamos de rayar -y es un elemento que apareció en este proyecto-, no es un elemento de teoría de la Pedagogía, entendés?”

Hablamos, de una raya porque fue el ejemplo que se usó en un reunión y lo empezamos a utilizar todos como elemento conceptual. Pero en realidad eso de lo que habla es del posicionamiento de un maestro que conoce su disciplina, que es la referencia y que el alumno -ni siquiera el estudiante-, lo que hace es: ‘yo maestro con saber te explico a vos como se hace esto y que es esto.’

Está referido también a la raya en la medida de decir corrección, ajuste, marcaje externo, son formas de rayar. Vos lo que tenés que hacer en el nuevo paradigma de la educación es construir el saber con el otro y co-rrerte del lugar del poder.”

(Diálogo del 8 de junio de 2015)

El debate, por momentos intenso del equipo de investigación, condujo también a la reflexión sobre la práctica de la evaluación o la corrección como el rayar en sus dobleces morales o éticos, de alguna manera como lugar correctivo o como posibilidad ética de compartir o transmitir un saber.

La discusión condujo, además, a los contenidos y límites de la propuesta. La idea de una intervención urbana se construyó tácitamente como una intervención real, material. Pero en el primer **curso/laboratorio** surgió una solución simulada, una ficción, por parte de uno de los grupos. Esto volvió de forma recurrente como ejemplo de debate pues, más allá del caso puntual, introdujo la discusión sobre lo permitido y lo no permitido en una práctica docente.

Docente (6) – “Que se podían asumir dos lugares: uno ético y otro moralizante, que eran diferentes. Y ahí yo por ejemplo, no veo raya.”

Docente (8) – “Yo lo que creo es que cuando todo el equipo docente asume un consenso y lo repite curso

a curso está pensando algo, estamos pensando algo, estamos todos convencidos de ello. Entonces cuando nosotros damos esa opinión y la damos por consenso eso es una fortísima raya. Porque me parece que empezamos a aprender nosotros mismos, a construir consensos, a encontrar acuerdos así como discutimos lo de la 'ficción', que me pareció de una manera mucho mas interesante ahora, en este curso, empezamos a tener una inteligencia colectiva."

Docente (6) – *"Porque en otros curso cuando empezaba a aparecer la ficcional enseguida la frenábamos. En este curso la 'ficción' apareció en dos trabajos, desde distinto lugar y no hubo esa actitud del freno."*

Docente (8) – *"La 'ficción' no esta prohibida, el tema es ver cual ficción es productiva y cual no."*
(Diálogo del 8 de junio de 2015)

En cualquier caso, la fórmula de acuerdo siempre pareció ser la producción de la condición creativa original de los estudiantes, la construcción de algo no preexistente. Así podría sostenerse esta síntesis:

Docente (1) – *"Yo lo que digo es que en los cursos anteriores, nosotros como docentes operando el discurso en el aula, podíamos tener devoluciones y actitudes que implicaran tener corrección -o una opinión que después nosotros mismos criticamos y cuestionamos-, sin embargo los grupos que terminaron los cursos hicieron presentaciones, hicieron algo que no es lo que ninguno de nosotros hubiéramos hecho."*
(Diálogo del 8 de junio de 2015)

En asociación con estos puntos, está la relación entre las referencias visuales y textuales. Si bien la analogía visual o las referencias de imágenes funcionan cotidianamente en las prácticas creativas artísticas y culturales, es cierto también que la universidad se ve habitualmente dominada por la condición de la cita textual de autores aceptados en las diversas pertenencias disciplinares.

En general, esto no parece ser una excepción para las formaciones artísticas donde, aún en niveles de posgrado, mantienen en las tesis de formato textual un fuerte predominio por sobre otras formas de evidencia de producción de conocimiento, como narrativas visuales o propuestas proyectuales, entre otras. Así, el siguiente diálogo docente:

Docente (1) - *"...pero pensálo, yo creo que lo deberías pensar también como una referencia visual."*

Docente (5) – *“Puede ser visual también, pero en el plano del sentido me parece que esta bueno también, no ir muy rápido a la forma. Yo le tengo mucho miedo, a este formato con esos dos textos por lo siguiente, si los estudiantes son muy ingenuos, el texto, el párrafo que te pueden traer, puede ser muy ingenuo. Si ya parten que van a tener que escoger algo de una bibliografía que nosotros escogimos, me parece que como ejercicio de libertad es demasiado pobre. Capaz que preguntarle: ¿por qué lo comparo?; ¿para qué lo comparo?”*

(Diálogo del 24 de mayo de 2015)

En el mismo rumbo de lo referencial surge un concepto acuñado en el curso que es el de “referencia extendida”, para entender como la cita o la analogía se amplía y toma rumbos que van estableciendo relaciones y ligazones.

El concepto surge del equipo de investigación y toma un valor instrumental, tanto como de análisis:

Docente (1) – *“Otra cosa de la que hablamos mucho, y que vimos que aparecía como tema, es el uso de las referencias. La ‘referencia extendida’: una película, te muestro una imagen, te muestro un video. Referencia como herramienta pedagógica, hay mucha bibliografía sobre el tema, en el curso hemos hecho dos análisis de la referencia. La referencia en el marco del vacío conceptual, evitando la analogía - pero no saben como debatíamos cada referencia- pero así y todo hubo referencias que fueron replicadas por los estudiantes. (...) incluso porque pensamos en cual tipo de referencia, pero también pensamos en como se muestran las referencias.”*

Docente (9) – *“Yo digo saturación, saturación y no referencias de calidad. Referencias que pueden ser mi consumo cotidiano de imágenes; o sea todo. Porque me parece que ahí esa lógica de lo legitimado... A mí me parece que pueden establecer ellos asociaciones en esas referencias que son de calidad dudosa. Y también pueden problematizar de donde viene ese estigma de calidad dudosa; y jugar con eso mucho más que si les pones cinco referencias.*

Si les ponemos ciento cincuenta referencias y algunas son buenas y otras son una porquería, o sea que yo también tenga la posibilidad de subir algo que es una porquería y bancármelo, sino va a estar todo muy limitado a lo que a mí me parece bueno.”

(Diálogo del 6 de mayo de 2015)

El tema de las referencias visuales y textuales agrega, además, la condición corporal contenida en la propuesta de curso/laboratorio. Es decir, circulan en el grupo un conjunto de textos referenciales, que fueron cambiando en volumen y densidad desde el primer curso orientado en el vacío conceptual; se producen analogías visuales y guiños respecto de otras propuestas conocidas y difundidas de la producción artística y creativa; pero también se propone la importancia de involucrar lo corporal como materialidad, como posibilidad de operar en el espacio. Esto es, de forma evidente, una dificultad:

Docente (6) – *“En la primera charla que tuvimos sobre el cuerpo contemporáneo en el segundo curso, también surgió: ‘Pero... ¿por qué tienen que estar los cuerpos ahí?’. O sea, hay un miedo de exponer el cuerpo, cuando lo estas haciendo individualmente en un grupo que desconoces por completo, a mi me parece más fácil, decir entrego esto escrito, que vos puedes leer un montón de cosas de lo individual y a la segunda le decís bueno, ahora eso en una imagen. Y después en la tercera le decís ahora tu cuerpo ahí. ¿Se entiende lo que digo? Que vaya gradualmente.”*

(Diálogo del 24 de febrero de 2015)

Como vimos, esto produce comodidades o inhibiciones según la pertenencia disciplinar de los estudiantes -en eso también la formación de base crea sus efectos de matriz-. Los estudiantes de artes escénicas se sienten más seguros en el juego corporal que sus compañeros de Arquitectura o Artes Visuales. Pero en una propuesta de investigación interdisciplinaria, el desafío docente era la visibilidad y crítica de estos “permisos” o “prohibiciones” -generalmente invisibles- y la consecuente acción individual y colectiva sobre ellos, para posibilitar la producción grupal. El debate se vuelve interesante:

Docente (1) – *“Igual creo que en el caso del perfil individual, habría que sumar un, algún tipo de ejercicio como tuvimos en los dos cursos anteriores, algún tipo de ejercicio que involucre al cuerpo en el espacio.”*

Docente (6) – *“A mi me parece que está bien empezar por un marco conceptual de referencia, algo que los obligue a leer el material, a traer algo de ellos y a escribir algo, me parece que empezar por ahí está bueno. (...) que después ellos extraigan una referencia visual y hagan algo con el cuerpo, en relación a esa referencia visual.”*

Docente (1) – *“Referencia al cuerpo en el espacio, vagamente decirlo así.”*

Docente (6) – *“Vinculada con los efectos que ellos quieren, un cuerpo en el espacio.”*

Docente (1)- *“Sí, pero que tengan que hacer algún gesto, 3D. ¿Se entiende? En el segundo curso -y esto es un problema en la carrera de diseño teatral-, los docentes lo hablan todo el tiempo, es el problema del 3D para las nuevas generaciones. Porque se quedan en la tele, se quedan en la computadora. ¿Se acuerdan que fue muy ingenuo todo lo que hicieron en el segundo curso? ¿En el primer ejercicio?”*

Docente (5) – *“Es importante indicar que las referencia visuales en su cotidianidad, salvo que sean tipos que destacan, son las de universitarios medios; los que tenemos en los cursos.”*

Docente (6) – *“Pero vos eso lo vinculas a las referencias (...) vos les decís, ‘bueno ahora una imagen de eso, de eso mismo que vos seleccionaste, de esos párrafos que vos seleccionaste’. ¿Cómo vos lo pones en cuerpo, en el espacio?”*

(Diálogo del 24 de febrero de 2015)

La referida construcción interdisciplinaria fue objeto de constante reflexión y debate. Se sumaban al menos tres vertientes disciplinares -Arte Dramático, Artes Visuales, Arquitectura- pero, naturalmente muchas más eran las especializaciones y especificidades de los miembros del equipo.

Entonces el desafío no era sumar o superponer, sino ubicarse en un lugar disciplinar que nadie sintiera propio, así como las propias locaciones del **curso/laboratorio** lo tenían asumido.

Docente (5) – *“Igual yo creo que hay un punto ahí, que tiene que ver con lo que agregamos el otro día de cómo dialogaba el equipo docente. No para establecer la pregunta ahí, me parece que en realidad nosotros formulamos algo entre todos, o es o no es de ninguna de nuestras disciplinas o nosotros no contribuimos en nada con nuestros pensamientos de nuestra disciplina o es interdisciplinario. Que podríamos hacer aislarlo para ver cuanto tiene de...”*

Docente (7) *“...yo creo que lo divertido es que a veces, en los trabajos en aula, por ponerle de alguna manera, se dan comentarios bien específicos por parte del equipo docente como desde cada disciplina. Por*

momentos estaba en general y por momentos estaba generando una visión desde ese lugar. Estaba hablando un docente de la EMAD, y estaba generando desde esa visión o estaba hablando alguien de Bellas Artes o estaba hablando alguien de Arquitectura, si vos miras el comentario estaba como bien sesgado a ese lugar, pero si vos mirás el producto parece que esas cosas terminaban fundiéndose. Para mí esos momentos fueron los momentos más interesantes de la intervención, quizás cuando se terminaban disgregando más, por ahí te preguntabas más cuanto aportó cada uno. Me parece que en general como que hubo cierta fusión.”

(Diálogo del 8 de junio de 2015)

O esta otra afirmación del mismo diálogo

Docente (7) - “...es la construcción del equipo docente, pero es la construcción de la interdisciplinaridad. Porque lo que estás construyendo es esto que nosotros no sabíamos, desde el punto de vista personal no lo tenía nada claro, como es esto de trabajar interdisciplinariamente sobre un objeto de estudio.”

(Diálogo del 8 de junio de 2015)

Este conjunto de reflexiones y preocupaciones por ubicar lo interdisciplinario, aunque siempre pueda achacarse que esto es inasible y que cualquier pretensión de delimitación es antojadiza, tiene la notoria consecuencia de construir la posibilidad del equipo, y en un contexto como éste, se torna evidencia de investigación. En definitiva se hace por momentos tangible e identificable la condición del grupo de investigación como consecuencia de su práctica de investigación pedagógica. Para explicarnos, esta cita.

Docente (1) – “Está bueno cuando un equipo tiene que construirse con cuidado su posicionamiento y andar indagando en un territorio que por muchos motivos no le es cómodo, darse el espacio para discutir, ver cómo opera, de qué manera son las debilidades de este grupo. Eso que vos dijiste [refiriéndose a otro docente] me parece que es clave: ‘Este grupo tiene una parálisis operativa se refugia en un discurso que es más o menos sólido.’ [Entonces] es más importante que salga a hacer algo y que se equivoque, digamos, que ellos mismos descubran sus errores a discutir su definición ideológica si estaba bien o no. Eso es una reflexión que un equipo docente alrededor de una mesa puede hacer, me parece que eso está bueno, que es como un aprendizaje nuestro que creo que está bueno y habría que ponerlo en práctica.”

(Diálogo del 6 de mayo de 2015)

La interdisciplinariedad es motivo de permanente reflexión, construye el equipo en cuanto ubica lo definido como inasible, pero también opera desde la consecuencia de lo pedagógico.

Docente (1) – *“Hay una cita que dice: ‘...cada disciplina opera y trata de entender la realidad de una forma selectiva y parcial, es decir, haciendo una lectura o una construcción de ella. Un conjunto convergente de lecturas muy posiblemente mejorara nuestro conocimiento, aunque se puede caer en el riesgo de la interdisciplinariedad superficial e improductiva, cuando no se hace desde la profundidad de cada una de las disciplinas. Es decir que un estudio interdisciplinario exige la disciplinariedad. No estamos hablando aquí de currículo integrado ni de centros de interés, sino propiamente de interdisciplinariedad que se construye desde una aplicación consciente de metodologías y lenguajes de mas de una disciplina a un problema autentico.’”*²

(Diálogo del 8 de junio de 2015)

En la conformación del equipo, las lógicas disciplinares propias se ven influenciadas por los contextos culturales y de época. Tal impregnación, como lo define uno de los investigadores miembros del equipo impacta las disciplinas y atraviesa el conjunto. En cierta forma, es un denominador común de época, que contextualiza las particularidades de lo disciplinar, pero donde justamente habría que buscar, también, los elementos que hacen a la contemporaneidad.

Pero además, la propia integración del conjunto de integrantes del grupo que desarrolla las prácticas de esta investigación también está vinculado a particularidades con rasgos que se revelan comunes.

Docente (8) – *“Cuando uno formula desde lo disciplinar hay cosas; cuando hacés el punto de partida de lo disciplinar hay un campo cultural que nos atraviesa, hay ciertas sensibilidades y ciertas cuestiones que surgen y tienen sus propias lógicas en cada disciplina, pero que están impregnadas de tendencias que vienen de afuera de las disciplinas.”*

Docente (1) – *“Y después ponemos ¿es necesario distinguir el saber epistemológico o disciplinar y el pedagógico como elementos necesarios para la practica de enseñanza? Por esa razón cada uno de los coordinadores del proyecto plantea integrar perfiles docentes que, en cada uno de los servicios, vinieran desarrollando practicas y estrategias diversas a las lógicas tradicionales.”*

(Diálogo del 8 de junio de 2015)

2 - Esta cita corresponde a Carlos Miñana, tomado de las Memorias del V Seminario Internacional: Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad Bogotá, junio 19 al 23 de 2000. Es una clara referencia a Jacobs, cuando da su definición de conocimiento interdisciplinario: “A knowledge view and curriculum approach that consciously applies methodology and language from more than one discipline to examine a central theme, issue, problem, topic ,or experience.”In: Jacobs, H. H. **Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation** Alexandria: ASCD, 1989.

Hay una instancia importante que cruzó también la conformación del equipo. El hecho de establecer sistematizaciones puntuales, referidas a la (re)presentación del proyecto y sus avances en instancias públicas, fue siempre un elemento removedor de las relaciones del equipo de investigación, tanto en esta función como en la enseñanza.

Lo interesante, si lo llevamos al plano conceptual, es cómo el diálogo refleja las incomodidades, pero también la necesidad de los colectivos docentes de parar a reconstruir objetivos, metodologías y orientación del trabajo.

Docente (1) – “Una de las cosas que para nosotros fue muy clara, nosotros que estuvimos en contacto con todo el material del curso uno y del curso dos, eso exhibió una cantidad de cosas del propio proyecto. Volvimos al proyecto original; del proyecto original estudiamos todas las desgrabaciones del curso 1 y del curso 2; al tener que escribir sobre eso, empezamos a encontrarnos con temas: ‘que esto está pendiente; esto nos falta; esto es el objeto de estudio; tuvimos que hacer como un foco, que eso no lo hicimos todos juntos.’”

Docente (5) – “Otra cosa que pasó el otro día -comentábamos con [docente 7], también en Facultad- es que está bueno el hecho de volver atrás y repasar los últimos cursos y sistematizar además eso. Ese ámbito está bueno también a la hora de estar trabajando en este tercer curso.

Hubiera sido como una cosa distinta si todo el grupo hubiera podido hacerlo, incluso para reflexionar acerca del tercer curso. Y en este sentido, está bueno no perderse cómo eso que está ahí, que en realidad son una cantidad de documentos que son duros de leer. Parecía interesante unir el hecho de que somos un equipo de trabajo más allá de que cada uno este teniendo un rol o el otro. En ese sentido, por más que haya gente que esté convocada al curso, también para mí es interesante ver de qué manera, ese equipo de gente que somos todos puede colaborar también en esa mirada de alguien que ya estuvo en esas dos cosas anteriores.

De repente hay algo que se hizo porque nos tocó a uno u otro (y hay que hacer) esa re-lectura, me parece que es algo que termina complementando.

Y también al revés. Cómo te pueden distraer determinadas cosas o contenidos que en los otros cursos quedaron como en el aire, o quedaron de repente expuestas formas de hacer las cosas, capaz que aprovechar como esta tercera mirada para tratar de construir.”

(Diálogo del 6 de mayo de 2015)

En el transcurso de los **cursos/laboratorio**, la evaluación siempre fue un tema presente, aún cuando no estuviera lo suficientemente explícito o no ocurriera su abordaje evidente.

La evaluación de los proyectos estudiantiles no está exenta de la condición disciplinar, y evidenciar esta pertenencia permitió al grupo establecer condiciones y particularidades; no como excepción sino como contexto problematizador.

Esto conduce a una responsabilidad donde el **curso/laboratorio** no es el dictado de una asignatura o un módulo, es el espacio de prueba de unas posibilidades pedagógicas y, por consiguiente, sus resultados deben ser suficientemente generalizables y servir a otros.

Docente (1) – *“Lo que se decía en las recomendaciones del comienzo, que era bueno: ‘no le podemos poner un problema a la Universidad’. Le tenemos que decir a la universidad que hecho así esto es replicable, esta es una experiencia que de hecho responde a una de las preguntas que nos hicieron: ¿Cómo se aplica a colegas de otras disciplinas? ¿Cómo se aplica esto?. Entonces como esto era seguro que se iba a producir hay que dedicarle un tiempo a pensar juntos todos nosotros. ¿Qué tipo de evaluación, cómo vamos a evaluar, cómo es el rol del operador crítico en la evaluación, cómo es el rol de los operadores que no estamos en la cotidiana del curso que vamos a evaluar también? ¿Entienden?”*

(Diálogo del 6 de mayo de 2015)

Y claro está, esto tiene una relación con lo disciplinar, tal como lo señalábamos antes.

Docente (2) – *“Hay que cortar con el prejuicio de que las practicas de nuestras disciplinas están amparadas en la excentricidad.”*

Docen(4) – *“Que es un material estudiable.”*

Docente (8) – *“Claramente es la experiencia del curso 2. Los docentes de la tutoría generamos una complicidad con el trabajo de los estudiantes que nos impidió generar una mirada crítica, incluso creo que eso tiene que ver con el tipo de devolución. El tiempo es: primero, cómo evalúa el equipo docente, y después, cómo evalúa el equipo docente con los estudiantes. Por eso también tienen que haber elementos objetivos con los cuales vas a evaluar.”*

(Diálogo del 6 de mayo de 2015)

La madurez de este concepto también conduce a una subsecuente reflexión respecto a la definición del

material estudiable y su traducción en un material enseñable. Así se afirmará, como clara evidencia lo siguiente:

Docente (1) – *“En realidad condiciones de enseñanza, sería el ítem. Porque no es condiciones de enseñanza de la propia disciplina que sería la famosa ‘enseñabilidad’ que la descubrimos hace poco, sino las condiciones materiales de la enseñanza.”*

(Diálogo del 8 de junio de 2015)

Pero además la evaluación, asociada a las disciplinas y a la perspectiva temporal, necesita también la capacidad de registrar y sistematizar el conjunto del trabajo investigativo y, en este caso, de las opciones explícitas y conscientes que se han tomado para desarrollarlo.

La construcción gráfica del conjunto de acciones, tal como se presenta en el diagrama del capítulo 5 referencia claramente un mapa de alternativas, opciones y recursos que hacen a una función de investigación, para intentar comprender una situación pedagógica, develarla y conocer sobre ella y, a la vez, sistematizarla.

El testimonio siguiente, parte de un diálogo de intenso trabajo grupal.

Docente (8) – *“Las otras cosas que me parece que están bien son, por un lado, haber hecho el esfuerzo del diagrama que representa los tres cursos. En realidad no tiene ninguna novedad más que haber puesto juntas todas las cosas.*

Me parece que es super revelador de un montón de cosas, sólo por ordenar cuál es el rol docente, cuál fue el lugar de trabajo, y verlas todas juntas empieza a darte un panorama que a mi me saco mucho de la mayor parte del tiempo en nuestra experiencia que fue ser docente de un curso. Y en esa experiencia ibas remando con las dificultades cotidianas, con los estudiantes; y cómo lo resolvías, cómo suplías carencias, da ciertas destrezas. Te da una cierta sensación de que ves mas acotado el resultado, la calidad de las intervenciones, esto, lo otro, el proceso.

Y finalmente, cuando en realidad vos lo miras con el panorama, de repasar el conjunto, empieza a aparecer algo que es un material mucho mas poderoso que lo que paso en cada uno de los cursos.”

(Diálogo del 6 de mayo de 2015)

Ahora bien, ¿es todo registrable? Una respuesta negativa parece obvia, pero no resuelve el problema, puesto que el problema práctico y conceptual es acerca de definir cuándo el registro es revelador de situaciones

y productor de nuevas maneras de comprensión de los acontecimientos pedagógicos.

Docente (4) – *“Por eso, justamente, hoy nos pareció interesante sumar registro como tema para ver en detalle, porque ¿qué paso con las experiencias anteriores? Esto fue traído a colación y algunos dijeron ‘yo decidí no registrar porque si registro me separo (de la acción)’. Entonces empezamos a hablar un poco de eso, empezamos a permean la información.”*

(Diálogo del 6 de mayo de 2015)

Referencias de Diálogos

Docente-investigador

- (1) – Mujer, Arte Dramático
- (2) – Varón, Artes Visuales
- (3) – Varón, Artes Visuales
- (4) – Mujer, Arte Dramático
- (5) – Varón, Arquitectura
- (6) – Mujer, Arte Dramático
- (7) – Varón, Arquitectura
- (8) – Varón, Arquitectura
- (9) – Mujer, Artes Visuales



3.

Las entrevistas

3.

Las entrevistas

Fernando Miranda
Luis Oreggioni
Mariana Percovich

Las prácticas colectivas son un rasgo emergente de nuestro tiempo. Ejercitarlas y reflexionar sobre su potencialidad en la enseñanza de las disciplinas “proyectuales”, es el complejo objeto del proyecto PIMCEU. La metodología de trabajo se propone una combinación de docencia e investigación que se aleja de los espacios más propios y confortables de cada disciplina, para incursionar en territorios de incertidumbre con un grupo humano heterogéneo sin experiencia común anterior, más que algunos vínculos personales e institucionales fragmentarios.

El trayecto fue más largo aún de lo que permiten ver los productos. Incluyó la gestación de un colectivo, la formulación del proyecto, el desarrollo conceptual, el dictado de tres cursos semestrales y su sistematización. Este proceso insumió unos tres años y medio desde sus inicios hasta la redacción de estos textos. El cuerpo colectivo tuvo sus cadencias, hubo entradas y salidas, se planificó y se improvisó. Trabajaron 14 docentes que provenían de tres instituciones diferentes. Cada individuo con sus trayectos académicos y profesionales particulares, tuvo una participación que abarcó desde una a las tres experiencias docentes. Para dar cuenta de esta experiencia poliédrica insistimos en mecanismos que nos aporten el conjunto de voces de la experiencia. Las entrevistas que siguen, nos presentan una visión retrospectiva individual de los miembros del equipo docente, asumiendo que cualquier colectivo se define por el aporte y puntos de vista de todos sus miembros.

Los temas, enunciados en formato de preguntas abiertas, pedían referencias concretas a la experiencia y la reflexión del docente, organizadas en cuatro temáticas referidas a: la experiencia de cada uno en su integración al colectivo docente; la valoración de los dispositivos pedagógicos empleados; la relación entre los trabajos de los estudiantes y sus estrategias de producción de sentido; y a la posible incorporación de nuevas referencias teóricas o prácticas que pudieran arrojar luz sobre la experiencia.

¿Qué clave destacarías del formato de trabajo del equipo docente? ¿Cómo se articuló lo colectivo, lo disciplinar (y lo inter) y tus roles en él?

C. Pirelli

Lo que yo vi con respecto a la docencia y que también se reflejaba en los estudiantes: todos veníamos de distinta formación, de orígenes diversos. Mi propia trayectoria personal resume un tránsito por varios ámbitos que reconoce su principal mojón en mi formación inicial en la Facultad de Arquitectura.

Había una dificultad para construir acuerdos, hasta el lenguaje era un tema. Es difícil juntar a un grupo que no se conoce, con diferentes formaciones y pedirle que produzca algo colectivamente de un momento para el otro. Yo me integré por la vía de adaptarme, y en lo personal, seguramente me resultó muy enriquecedor. Yo no me sentí extraño, por mi trayectoria personal estoy habituado a amoldarme.

Fue un trabajo en el que funcionamos bien, y para mí fue la primera experiencia de compartir y producir cosas juntos con un equipo docente diverso de facultades y generaciones. Igualmente creo que hubiera sido bueno un espacio de encuentro previo al Curso 2, que es el que yo participé, entre los docentes.

D. Veneziano

Yo atravesé las tres instancias, los tres cursos.

En la primera, en la que articulamos equipo de campo y equipo campo. Hubo un divorcio entre ambos grupos. Uno, presencial, iba a las decisiones más estratégicas, y en presencial íbamos a desarrollar la experiencia pedagógica concreta. Decisiones en simultáneo sobre ambas cuestiones. Creo que por eso nos costó formular posiciones claras, sumado a la dificultad de intercambio de lenguajes entre gente de disciplinas

diversas y que no nos conocíamos desde antes. Yo como parte del grupo Campo en el primer curso, por momentos me sentía un poco a la expectativa de definiciones que venían de afuera, del grupo Presencial. Creo que en el segundo, donde hubo un único grupo a cargo de todo, la articulación fue mucho mas eficaz. A nivel del formato creo que tuvo esa virtud, y si tuvo otros problemas creo que residieron en otro lado. Por último en el tercero, creo que hubo ausencias e incorporaciones que movieron la dinámica colectiva que habíamos asentado en el segundo. Esa al menos es mi experiencia, como yo lo sentí y desde el grupo en el que estaba. Ahí creo que tuvimos dificultades de coordinación producto de esos movimientos. Creo que el mas efectivo será como una combinación de los dos primeros formatos, consiguiendo una adecuada articulación entre los grupos.

Por otra parte creo que la conformación de los equipos docentes fue desequilibrada en función de la forma en la que se dio en cada centro.

En Arquitectura especialmente venían de una trayectoria y una experiencia en común, en Bellas Artes también aunque en menor medida quizás. Yo en cambio fui la única que atravesé los tres cursos, y quienes integraron por la Emad en algunos casos provenían de afuera de la institución o proveníamos de experiencias diversas dentro de la Escuela, lo que conspiró contra la articulación colectiva, y los diálogos. Por eso la integración estuvo desequilibrada.

Los diálogos entre disciplinas fueron muy productivos tanto en el primero como en el segundo, que tuvo una interacción muy fuerte. Básicamente el equipo se mantuvo y pudimos aprovechar la experiencia en común. En cambio en el tercero se fue a demasiados cambios y un grupo docente con menos experiencia se hizo cargo del curso. También en el tercero creo que pesó la diferente integración de estudiantes y también el espacio físico tuvo su protagonismo negativo. Pesaba también el perfil de los estudiantes por institución, las bajas que se dieron, etc.

La relación entre disciplinas fue muy enriquecedora. Nosotros desde la formación estética tenemos una rica experiencia en trabajo colectivo. Realmente. Quizás con Bellas Artes tenemos más conocimiento, en cambio el vínculo con Arquitectura fue mas novedoso para mi.

Entonces nuestra trayectoria se combinó con lo visual, con el espacio de una forma mas global que me dio cosas muy ricas. Y me quedé pensando en que perdimos una oportunidad de, a partir de la experiencia común, haber cerrado con un curso que capitalizara la experiencia anterior. Me pregunto por qué cambiamos el lugar, el equipo, etc. Creo que hicimos demasiados cambios a la vez.

F. Ríos

Al comienzo del proyecto, aún antes de empezar el primer curso, establecimos un mecanismo de trabajo super-profesional, con una SISTEMATIZACIÓN de la información muy prolija. Una metodología que en nuestra experiencia del Taller no es común, estamos acostumbrados, creo, a trabajar más desde la producción de los estudiantes. El grupo se planteó un rigor valioso, en la definición pedagógica y en la comunicación. Yo me descubrí haciendo otras cosas, en el Taller Scheps en particular, pero no solo, que estaba retomando asuntos que habíamos trabajado en el proyecto.

Hubo una etapa en la que Presencial y Campo trabajamos separados y yo sentí que, desde campo tenía un rol más operativo y tomaba una discusión que venía de afuera. El grupo de Presencial, formateó las líneas de trabajo del Curso 1, la forma pedagógica. Cuando empezó el Curso, y tuvimos que trabajar con los estudiantes apareció una nueva etapa muy rica en la que el trabajo de Campo interdisciplinario fue muy productivo y estimulante. Éramos un equipo en el que cada uno aportaba desde lo suyo, desde su experiencia. En el Curso 2, apostamos a una lógica más licuada de la presencia de lo pedagógico docente, centrada en las TUTORÍAS. Me parece que en el Primer Curso aportamos una estrategia más cargada de un espesor conceptual, en el que todo se volvió consistente. Incluso pasó eso en las didácticas y los dispositivos que implementamos en el Segundo. En este curso 3, en que se apostó a la mayor horizontalidad del equipo docente también se diluyeron un tanto los roles. Cuando hablo de ausencia o presencia de horizontalidad en la organización, no hago un juicio de valor.

F. Lindner

Yo destaco lo horizontal, participé de un colectivo que tenía una apuesta por el trabajo realmente horizontal.

Me hubiera interesado conseguir para fluidificar los vínculos que hubiera sido una convivencia, un contacto previo por inmersión que me permita entender el espacio del otro. De esa forma podríamos entender lo metodológico y como se expresa en la manera de hacer. Eso nos hubiera permitido más “pienso”, y más posibilidades de pensar juntos antes que resolver problemas. Creo que esa es la forma en la que hubiéramos podido encontrar un espacio verdaderamente horizontal.

Creo que para trabajar en grupo es necesario trabajar con la idea del otro, poder renunciar a una idea propia, separarse de uno y poder encontrar un lugar en el medio. Ese es un entrenamiento que el equipo de Arquitectura notoriamente tiene.

Creo que hubo también un problema de género.

Y también un tema de ubicarnos en los roles, renunciar.

Creo que en el trabajo del equipo del curso 3 hubo una herencia de cuestiones que traían carga anterior del proyecto. Problemas que no debimos estar discutiendo. Como bien dice Freud, "lo que se reprime, se actúa"...Todo emerge, y creo que emergió.

El equipo del curso 3 tuvo un muy buen ambiente de trabajo.

Hubo diálogo y disenso, pero faltó la generación de un consenso, producir material específico. Supongo que esto tiene mucho que ver con los grupos, la teoría de los grupos y la relación de lo individual y lo colectivo. Haría falta mayor liviandad para trabajar en esto.

Creo que recibiendo la trayectoria del grupo se sentían muchos "No". El Vacío Conceptual, también implica el Todo Conceptual. Porqué no aportar elementos como docentes?

Quizás debimos haber tenido mas margen de error.

G. Vicci

Yo creo que el hecho de juntar a docentes de tres servicios diferentes (con improntas particulares además de las razonables coincidencias y afinidades) produciendo un espacio de encuentro, permitió observar coincidencias y diferencias en cuanto a lógicas de trabajo y formación específica.

Me parece que era muy visible la formación que cada uno había tenido como docente y en su propia disciplina. A eso se suma como fueron conformados los grupos de cada Centro. En Bellas Artes y Arquitectura entiendo que había mayor afinidad de perfil y generacional en los equipos docentes, y que en el caso de la EMAD eran más heterogéneos.

Fue posible detectar ciertas lógicas comunes, y creo que había formas de trabajo que eran diferentes a las que empleamos mas habitualmente en Arquitectura y Bellas Artes. Yo sentí que había en el equipo docente de arquitectura una forma de trabajo afiatado, una capacidad para encontrar y aceptar roles. Es notorio que la experiencia nos ha multiplicado nuestros vínculos y mejorado en cada lugar de trabajo.

Y además veo que nunca tuvimos una confrontación entre grupos consolidados que se volvieran reactivos a

la experimentación. Incluso cuando hubo conflictos fueron mas en el terreno de lo personal. Estas consideraciones deben ser atendidas por el perfil del proyecto: la propia cuestión del trabajo colectivo era central en la definición de nuestras estrategias y es además objeto de estudio de la investigación. Otra cuestión que sentí permanentemente fue el hecho de haberme incorporado para ser parte del Curso 2, me dejaba por fuera de una trayectoria, una experiencia y una memoria colectiva. No es un problema, es una particularidad.

J. Pereyra

Lo que más me pareció interesante era la CAPACIDAD DE TRANSFORMACIÓN, condición proteica. No solo curso a curso, sino clase a clase mas allá de que el espacio se mantenía, se iban mutando propuestas. A eso colaboraba también el hecho de que el equipo docente iba mutando. Mi participación, mi rol: me visualizo en el proyecto como gente estable, que mi rol ha ido por ese lado, la cuestión de tener presencia, de soldado. Además de que haya gente brillante, es necesario que haya una estabilidad, una continuidad. Otros compañeros docentes, parecía que venían por alguna condición especial, cualidad, trayectoria, etc. Capaz Tamara, Gonzalo, Florencia, venían de sus cualidades especiales. Por otro lado estábamos quienes le dábamos estabilidad al proyecto, como el caso de Nacho. No sé si llegamos a explotar a los invitados, capaz podríamos haber logrado explotar la presencia de los que establecen una diferencia, una impronta. Si hubiera un grupo consolidado, sería mas fácil establecer esa diferencia. Como nosotros nos estábamos conociendo y construyendo... A mi me parece que el manejo de lo COLECTIVO estuvo muy bueno. Otra cosa que hay es como funciona el colectivo en la resolución de problemas. Los pocos que aparecieron se resolvieron de la mejor manera, que es hablando, hablando todos. Y más eso en el tiempo, fue un año y medio trabajando una o dos veces por semana. El encuentro con las OTRAS DISCIPLINAS fue un diálogo. No te voy a decir que pude entender a las otras disciplinas, pero creo que pude entender como cada uno abordaba el proyecto. Y me pasó claramente, de aprender de otras disciplinas y de otras experiencias didácticas. ¿Cómo incidió el hecho de que cada espacio académico tenía sus propias lógicas de conformación, de cohesión, etc.? Creo que bastante, no es posible hacer una generalización por disciplinas, todas estas circuns-

tancias particulares eran tan importantes como la disciplinar.

M. Lezica

Del formato de trabajo del equipo docente, destaco el trabajo del Segundo Curso como mucho mas positivo, me resultó mas enriquecedor que el del tercero. Me sentí mas cómoda, sentí que había una fluidez entre partes. Y también a la hora de la efectividad del trabajo. Al no tener dentro del equipo del Tercero docentes de mas referencia, parecía que era mas volátil todo, faltaban lineamientos claros. Como sistema de trabajo fue mas interesante en el Segundo Curso. Las "TUTORÍAS", su formato pedagógico, también me resultaron un formato confortable.

En el tercero, no sentí que hubiera horizontalidad, ya que había una relación vertical entre el grupo del curso y el grupo de sistematización. Y tampoco naturalmente, era para inventar todo. Estábamos generando a partir de lo ya hecho, y por tanto había un marco establecido. En este grupo tuvimos una muy buena fluidez y comunicación. Fue muy bueno trabajar con personas de otras disciplinas y trayectorias.

N. de Souza

Creo que el punto mas alto es el trabajo colectivo a la par con otras disciplinas.

Creo que en ese sentido es valiosa la actividad que hicimos en el EAC, en el Segundo Curso, cuando parte del equipo docente propuso a otra parte del equipo docente que se desdoblara en unidades interdisciplinarias mas pequeñas y formulara un pequeño trabajo, una premisa para proponer a los estudiantes.

A mi me tocó participar de instancias junto a la Coordinación del Proyecto, que me resultó un aprendizaje particular. Estuvo bien tener roles desdoblados que nos distribuían en el equipo. Yo traté de aportar y sacarle partido a ese posicionamiento. En cuanto a lo disciplinar me parece que el compartir mis conocimientos disciplinares con gente externa fue provechoso.

Creo que una actividad bien formulada fue cuando en el Primer Curso, cada disciplina propuso actividades que presentaban su disciplina. En particular los de Arquitectura, trabajamos la relación entre el espacio y el cuerpo humano a partir de un registro hecho en tiempo real.

Cuando fuimos a resolver las intervenciones me parece que no logramos tener una dimensión específica-

mente arquitectónica (con toda la apertura que podemos darle a esta especificidad) para la definición de las Intervenciones. Creo que ahí el peso del cuerpo humano y su formulación en términos de los aportes interesantísimos que nos dio Mariana, inhibió una mayor presencia de otros elementos más propios de la arquitectura. En todo caso poner el cuerpo en un lugar protagónico también es obviamente una forma de referirse al espacio arquitectónico.

S. Aldama

Para mí lo más revelador tiene que ver con la articulación de lo colectivo y lo disciplinar. Pero especialmente, en función de mi experiencia docente, lo interdisciplinar significó un desafío intelectual grande. Había que intentar conocer las dinámicas, los conceptos que manejan los otros, y a partir de ahí articular y establecer un sentido pedagógico común.

El juego de lo disciplinar, para algunos operó con más fuerza que para otros. Probablemente estaban más cerca de su modo de accionar la gente de la EMAD y la de Bellas Artes, y los de Arquitectura estábamos tratando de establecer un rol más improvisado, dejándonos filtrar más por las otras miradas.

El Primer Curso, estaba más equilibrado y hubo aportes desde cada disciplina específicamente. Desde arquitectura hicimos aportes claros con instrumentos y dispositivos pedagógicos que trabajaban sobre el espacio. La experiencia del trabajo docente de arquitectura creo que fue un aporte para el colectivo, nuestro entrenamiento en formular una articulación temporal de estrategias docentes para conducir un proceso y llegar a resultados concretos en un semestre.

Sobre la formulación pedagógica, el primer curso, el del “Vacío Conceptual”, fue valioso en su formulación: nos posicionamos frente a los estudiantes retirando certezas. Los resultados creo que fueron buenos, quizás mejores que cuando quisimos marcar más la cancha. Pero no se puede ser concluyente, porque las circunstancias particulares de cada Curso, generaron respuestas diferentes. No creo que haya linealidad entre el enfoque pedagógico y las respuestas de los estudiantes.

T. Cubas

Creo que el formato de trabajo, el encare interdisciplinar, es super acertado y rico. La primera experiencia fue un proceso de encuentro entre personas diferentes, con todos los riesgos que lleva.

Me pareció un equipo muy formado e interesante.

Recuerdo la conformación de los dos grupos de trabajo del equipo, el Presencial que se hacía cargo de los plenarios y las teóricas y el de Campo que se hacía cargo de guiar el trabajo de los estudiantes en el terreno. Creo que hubo una separación que resultó forzada, y en la que por algunos asuntos concretos que no recuerdo se generó como una distancia, o un celo.

La separación del trabajo en esos dos ámbitos me pareció sensata, no me refiero a eso, sino a ciertas cuestiones particulares que distorsionaron el relacionamiento. Metodológicamente creo que faltó algo en términos de acercamiento.

V. Lepra

La cuestión del formato de trabajo del equipo docente pareció variar entre los Cursos. Por un lado éramos un equipo de un proyecto de investigación y por otro lado éramos un equipo docente que lleva adelante un curso. Y como ese curso responde a los intereses de un proyecto de investigación, que además tiene como objeto de estudio no al curso en sí sino específicamente a las prácticas docentes.

Sobre el trabajo con OTRAS DISCIPLINAS, creo que hay que ver hasta donde es multidisciplinar. En la interrelación que se dio, estaban precisados los límites, definidos por la especificidad disciplinar. Por ejemplo la cuestión del cuerpo, refiero mi interpretación de cómo habrá sido leído esto por los estudiantes, el cuerpo podía ser leído como materia del “arte dramático”, y en realidad la interacción del Cuerpo con el Espacio era algo que se relacionaba con las tres disciplinas, pudo haber sido trabajado como un punto de intersección, que hubiera clarificado a los estudiantes. El vínculo entre disciplinas leído en espacios concretos como la producción de prácticas docentes concretas, permitió concretar un diálogo de equipo. Pero en realidad es una forma de interpretar lo colectivo desde lo puntual, que creo, no es el único modo.

Nosotros no tuvimos discusión en algunos puntos que yo creo eran importantes. Aunque no llegáramos a un punto de vista único, para conocer que mirada teníamos cada uno en torno a eso, por ejemplo. Dialogar no implica cerrar. No todo rol o la mirada sobre un rol se construye solo desde la experiencia, que es un poco lo que liga eso con la trayectoria de Bellas Artes, que cierra un modo de hacer.

¿Qué dispositivo pedagógico (puede ser algo global o un fragmento o momento particular) reconocés como significativo en la relación con los estudiantes, a partir de las premisas de trabajo referidas a las prácticas colectivas de creación contemporánea?

C. Pirelli

En el trabajo colectivo del Segundo Curso que fue del que participé, estuvo bien en los grupos de estudiantes y en los PLENARIOS, cuando se exponían los puntos de vista de muchos docentes, puntos de vista que estaban sesgados por la formación disciplinar, y por la personalidad de cada docente. Todo eso enriquece, crea una forma de análisis a partir de los diferentes puntos de vista. Y no obliga a los estudiantes a tomar uno de esos puntos de vista, sino a construir el propio.

La apuesta por “no a la RAYA” me parece que quedó bien evidenciada en el sistema de trabajo colectivo del Curso Dos, y en el rol de los TUTORES. Fue un formato que se opone a aquel en el cual hay luchas de poder: entre estudiantes, entre docentes, etc.

Creo que en el grupo en el que trabajamos, aunque les costó, ellos pudieron resolver su trabajo. Y en ese sentido la TUTORÍA de los docentes fue exitosa. Es verdad que tanta diversidad se vuelve difícil de gobernar, en ese curso había muchos estudiantes extranjeros de intercambio con otras idiomas.

F. Ríos

En el primer Curso propusimos una lógica Acción/Reflexión/Acción, que implicaba una nueva relación entre proceso y producto. En el segundo Curso, quizás inadvertidamente instalamos más la lógica de ensayo y producto final.

Creo que el mayor acierto lo tuvimos en los dispositivos que lograron desarticular el espacio del aula en el Primer Curso: la clase de Mariana sobre el cuerpo, la clase de arquitectura sobre el espacio utilizando el registro y la vivencia. La clase de Fernando sobre los espacios invisibles y nuevas formas de intervenciones urbanas ligadas al activismo.

También me parece interesante pensar en cuanto la formulación didáctica mas sofisticada, depende inexorablemente del perfil de los estudiantes. Y creo que en el Segundo Curso tuvimos un perfil de estudiantes que buscaba mas un espacio docente convencional. En cambio los del Primer Curso, tenían mas definida la voluntad de correr el riesgo de exponerse a una iniciativa docente experimental, de generar cosas. Con independencia de ese perfil, era necesario que aparecieran en cada grupo articuladores del equipo, personas capaces de catalizar la energía colectiva.

F. Lindner

Me refiero en este punto a mi experiencia en el Curso tres.

Un recurso que intentamos manejar con los estudiantes fue el de la horizontalidad. Apelar a establecer una relación con ellos mas horizontal, pero nos detuvimos antes de llevarlo a pleno.

Yo creo que podríamos haber tenido un estilo de trabajo mas fresco y mas horizontal con los estudiantes. No estábamos dando un curso de Intervenciones Urbanas. Mas bien, era un curso de pensamiento artístico, o de creación? Eso mismo debimos haber discutido con los estudiantes. Creo que no nos animamos a correr esos riesgos.

Yo hubiera hecho esto: intentar un lugar para vivenciar.

Creo que hubo un primer tramo que fue muy rico, en el que hubo expresión de subjetividad y de intenciones, se hicieron aproximaciones al fragmento urbano de la ciudad vieja, etc. Ahora, las derivas no tenían ninguna conexión con los temas del Fragmento Urbano del curso. Y a esos temas los trajimos de forma externa al proceso que generamos, quebrando lo que nosotros habíamos conseguido. Quedó agua y aceite.

Creo que la continuidad debió haberse dado por pedir una experiencia comprometida vinculada al espacio del automóvil.

D. Veneziano

Creo que el formato de trabajo, el encare interdisciplinar, es super acertado y rico. La primera experiencia fue un proceso de encuentro entre personas diferentes, con todos los riesgos que lleva.

Me pareció un equipo muy formado e interesante.

Recuerdo la conformación de los dos grupos de trabajo del equipo, el Presencial, que se hacía cargo de

los plenarios y las teóricas, y el de Campo, que se hacía cargo de guiar el trabajo de los estudiantes en el terreno. Creo que hubo una separación que resultó forzada, y en la que por algunos asuntos concretos que no recuerdo se generó como una distancia, o un celo.

La separación del trabajo en esos dos ámbitos me pareció sensata, no me refiero a eso, sino a ciertas cuestiones particulares que distorsionaron el relacionamiento. Metodológicamente creo que faltó algo en términos de acercamiento.

G. Vicci

Creo que fue bueno que teníamos nuestras propuestas docentes formuladas para el curso: la lógica de la INTERVENCIÓN URBANA, la definición del fragmento urbano, la intervención de las disciplinas, el espacio de trabajo común, en un ámbito intermedio que era una especie de puente entre nuestras prácticas y discursos.

En relación al Segundo Curso, en el que participé, creo que los docentes TUTORES debimos haber estado mas inmersos en el trabajo con el grupo. La lógica del trabajo colectivo quedó mas en los estudiantes y nosotros operamos desde un lugar mas externo. Quizás si hubiéramos generado discusiones mas a la interna, con los estudiantes hubiéramos construido otras fortalezas. Además es claro que los estudiantes trabajaban poco. Pienso que el TUTOR era el que podría haber incorporado mayor profundidad, con mayor presencia. Para cuidarnos de la influencia docente, "la RAYA", habría que haber tenido mecanismos de trabajo específicos, haberlos diseñado. Es probable que fuera bueno desdoblarse los roles de TUTOR, uno mas implicado, mas provocador y otro mas distante y mas crítico.

Los dispositivos de trabajo estaban diseñados pero quizás para estudiantes "medios" y no para las particularidades del o los grupos. ¿Existe un estudiante "idealizado" a partir del que formulamos nuestras prácticas docentes? ¿Qué capacidad de adaptación tenemos los docentes en cuanto a la revisión de los dispositivos de trabajo? Esa era una clave de trabajo.

J. Pereyra

El dispositivo pedagógico, con el que me sentí mas cómodo fueron las OBSTRUCCIONES. Cuando me pregunto por qué, me deja más cómodo, es porque es el que se parecía mas al trabajo de Bellas Artes en el que

participo: proponer al estudiante algo para que busque la resolución, asociado a la enseñanza activa por la vía de la “resolución de problemas” y evaluación de las soluciones posibles y los resultados. Con Valeria de Bellas Artes, vimos la semejanza con nuestros formatos de trabajo, lo podíamos aplicar.

¿Cuál es la virtud de la OBSTRUCCIÓN? ¿Cómo coloca al docente?

El vacío conceptual me dejaba, al menos a mi, en una situación expectante. El enunciado podría haberse practicado por medio de una ausencia de intervención docente absoluta, sin embargo teníamos que definir un rol, que nos dejaba expuesto al Vacío, había que sujetarse. No podíamos encarar el papel más tradicional de sugerir, “porqué no lo vamos haciendo por aca...?”. La OBSTRUCCIÓN permitía desarrollar músculo, sin “incidir”. La docencia siempre implica crear con el otro, y por tanto es nuevo rol, que subvierte las prácticas mas instaladas en nuestra experiencia.

Creo que el TUTOR fue el que llevó a un desbocarse, a un esfuerzo de resolución excesivo por parte del equipo docente. El TUTOR opera a partir de sobreentendidos de una trayectoria, cuando hablamos de este grupo esos sobreentendidos se diluyen.

M. Lezica

El dispositivo pedagógico INTERVENCIÓN URBANA en sí mismo me parece que es un dispositivo valioso para el Proyecto. Tiene la capacidad de nuclearnos, y de significar para cada disciplina, para cada uno de nosotros.

Otro momento muy significativo fue el comienzo del Tercer Semestre, donde armamos unos dispositivos (producción de textos, derivas, etc.) para hacer emerger la subjetividad de los estudiantes y armar grupos a partir de allí. Fue muy bueno, se logró una comunicación excelente. El otro ejercicio que era interesante, y con independencia del resultado, fue el de abrir momentos para trabajar con la bibliografía específicamente en el Segundo Curso.

N. de Souza

Un conjunto de experiencias que destaco, tiene que ver con la relación entre el espacio del aula y el estudiante. Creo interesante ver cómo el formato pedagógico “interviene” el espacio físico, su materialidad, de alguna forma pre-figurando la acción espacial en el espacio urbano.

El Primer Curso nos permitió trabajar en un espacio de aula no convencional y usando mecanismos tecnológicos propios de lo escénico, apropiarnos y reconfigurar el espacio con mucha potencia. La luz y la tecnología tuvieron un papel importante, creo que la disponibilidad tecnológica nos estimuló la creatividad.

Otro punto alto fueron las derivas del tercer curso. Si el espacio de trabajo del Museo del Carnaval era mas precario y difícil, la salida a la calle, desdoblarse el espacio del aula a la calle, en relación con un tramo de ciudad, fue una manera interesante de reconfigurar el espacio docente.

Sobre el formato en si, detecto un tema crítico, en relación con la producción colectiva que es el funcionamiento de grupos grandes, juntadas de muchas personas que hace difícil el encuentro. Eso le pasaba a los estudiantes y a los docentes también nos pasaba.

Un mecanismo que siempre funcionó fue el de transferirle temas a los estudiantes, cuando los desestabilizamos en sus seguridades, y quedaron cargados de preguntas. El no dar certezas, debe respaldarse en contenidos muy precisos, y en formatos de trabajo bien diseñados, como creo que especialmente hicimos en el Primer Curso. Hablábamos del Vacío Conceptual, pero contábamos con una batería de recursos que aportaban mucho.

S. Aldama

El dispositivo de las OBSTRUCCIONES jugó un rol interesante, significativo. Creo que estableció un rol nítido de los docentes y los estudiantes. La OBSTRUCCIÓN define una forma de aporte docente nítida, que requería una reflexión a partir de lo que habían presentado los estudiantes. Nos ponía a los docentes en un rol crítico frente a ellos, quizás un poco diferente a la empatía que empleamos en arquitectura, y que funciona mas parecido al rol que empleamos en los TUTORES. A los estudiantes los pone en una situación diferente a la habitual también.

Esto puede vincularse al OPERADOR CRÍTICO que definimos en el Tercer Curso. Si bien no empleamos las OBSTRUCCIONES, están relacionados. Creo que el OPERADOR CRÍTICO es otra figura pedagógica valiosa, aunque en los hechos hayan habido intervenciones docentes menos claras que las que surgen de formular una OBSTRUCCIÓN sintética y meditada.

Otra herramienta que valoro positivamente fueron los PLENARIOS cuando hacíamos intercambio sobre lo trabajado con todos los estudiantes y docentes. Cuando hubo intervenciones críticas finas allí, fueron muy valiosas, exhibimos una conversación con diferentes puntos de vista, más dinámica.

La OBSTRUCCIÓN es sintética, no exhibe una discusión, propone una premisa de trabajo. Creo que en el último curso, la búsqueda de los intereses personales de los estudiantes y que ella sirviera para conformar grupos, y la forma en la que se vinculó a las DERIVAS, fue fermental. Creo que por motivos externos a nuestra voluntad no dio el resultado de equipos enlazados y articulados con fuerza hasta el final. Pero hubo un arranque con unas cuestiones en común, unos focos, que aparecían fuerte en el trabajo de cada equipo.

T. Cubas

Otra cuestión que recuerdo es que aparecía una dualidad: una apuesta por renunciar a controlar los resultados de los estudiantes, la formulación del “vacío conceptual”, el instalar la relación con los estudiantes en algún lugar diferente al del maestro y el aprendiz, etc.; pero el mensaje del “maestro” se colaba todo el tiempo en nuestros discursos, como que caíamos en contradicciones.

También creo que eso pasaba en particular en algunos discursos docentes, es parte de un proceso de búsqueda de nuevos formatos.

En el curso se utilizaron formas de puesta en común que fueron interesantes, que permitían abrir la cabeza a un conjunto de estudiantes que ninguno tenía como materia propia la “intervención urbana”, pienso en particular en los ejemplos que se llevaron de intervenciones realizadas, o de discursos en formato video, etc. Creo que se presentaron de forma abierta, incluso con apertura a cuestionarlas.

Las obstrucciones me parecieron una herramienta interesante. Fue muy bueno el ejercicio docente de formular una obstrucción. Cuando lo hicimos en el grupo campo, fue muy buena la búsqueda de formulaciones que sin intervenir en el resultado, abrieran posibilidades, permitieran enriquecer la visión de los estudiantes y sus grupos, a partir de esa cuestión lúdica. Ablanda y permite una intervención.

La referencia de las “5 obstrucciones” de von Trier es muy clasificadora, muy sugerente en la relación entre creadores.

Me parece que el cuidado por la “raya docente” es valioso y admirable, reformular prácticas propias, aunque a veces se puede volver también una tiranía. En mi mundo, donde trabajo en la Danza, la incertidumbre es un medio natural. El juicio no necesariamente tiene lugar privilegiado...

El curso está mezclando universos disciplinares, creación con mayores restricciones como la de la arquitectura y otra creación que tiene unas restricciones menos duras...

Igual creo que hubo algunas actividades que abrieron el mundo a partir de poner en común información. Recuerdo la que dieron sobre el auto en la ciudad, poner en común un montón de elementos de la disciplina, o la de las intervenciones urbanas hechas por activistas. Me parecieron super acertadas.

Fue muy bueno el equipo de campo, me resultó un lindo espacio de trabajo, hubo un buen ambiente para hacer cosas.

Extraño una buena plataforma web como soporte del curso.

Recuerdo la instancia del registro con la cámara en la que se hicieron trabajos y configuraciones en el espacio. Me parece muy potente la idea con la que se trabajó de no objetualizar el producto final sino valorar el proceso a partir de una serie de acciones, productos intermedios. El proceso entendido también como producción. ¿Tuvieron un referente personal los estudiantes? ¿Una persona de referencia? Yo vi que en un grupo grande docente era útil y mejor tener ese relacionamiento mas directo.

V. Lepra

Voy a elegir una herramienta que es algo interesante y que a su vez tiene una contracara: los PLENARIOS, alguno de ellos en particular. Un espacio donde podíamos compartir, veíamos la producción y confluía la diversidad del proyecto. La contracara es una tendencia a lo catártico. Un formato en el que se justifica la subjetividad, se magnifica la vivencia personal, dificultando las reflexiones en torno a las propuestas de trabajo. Me parece que lo que agudizó la condición catártica era el rol de la TUTORÍA, el TUTOR como un cómplice que se identifica con el trabajo, no se considera un autor pero si considera al trabajo, “especial”. Caímos en un problema propio de los docentes de nuestras áreas. Faltó esa distancia que permita objetivar mas el punto de vista docente.

Lo interesante se generó a partir de algunos mecanismos o herramientas que se introdujeron en algunos PLENARIOS. Por ejemplo cuando les pedimos a los estudiantes en el Primer Curso que trabajaran sobre la producción de sus compañeros. El PLENARIO se replegaba en los grupos que analizaban la producción de sus compañeros, y debían producir algo al respecto, en concreto pienso en la instancia en que les pedimos que formularan una OBSTRUCCIÓN al trabajo de los compañeros. A la vez corremos el eje colocando una relación desplazada docente-alumno.

En el Tercer Curso apostamos a generar un espacio de confianza, donde estaba permitida la vulnerabilidad, que facilita el establecimiento de relaciones mas respetuosas. El poder compartir mis experiencias con

los otros, me pone en otra relación con los otros. Luego el diálogo en PLENARIO funcionó de una manera particular.

¿Cómo visualizás la relación que se produjo entre la resolución concreta de los trabajos finales (o alguna instancia intermedia) y la producción de sentido o intencionalidad. ¿Destacás algún caso?

C. Pirelli

Creo que hay un equilibrio, una balanza entre un perfil académico excesivamente teórico y la necesidad de hacer cosas.

No se si la intervención que les pedimos, encima dentro de un grupo demasiado grande en el que era difícil negociar acuerdos, no era excesivamente ambiciosa.

Me pareció que la propuesta (las propuestas) que llevaron adelante los estudiantes era muy interesante y que la resolución como tal, no tenía el mismo nivel. Finalmente lo que queda es el resultado, eso es algo indiscutible en arquitectura, pero pasa también en el teatro, etc. Esta experiencia me sirvió para reafirmar algunas ideas. A veces, pretendemos exigirle demasiado, proyectamos demasiado como docentes en la exigencia.

F. Ríos

Otra diferencia en estos dos cursos: en el primero fue más explícita la dilución de la preocupación por el producto final, fue mas enunciada la secuencia de experimentos que tenía valor en si misma. En el primer curso demoramos la aparición de la meta INTERVENCIÓN URBANA final, y el trabajo tenía sentido en si mismo. En cambio algunos de los ajustes del Segundo Curso apuntaron a hacer mas explícita la preparación de la Intervención Final, y eso desplazó la expectativa hacia el producto. De alguna manera esto cuestionaba el propio sustento ideológico del proyecto.

Pensando para el futuro, creo que habría que quitarle valor al producto final o inventarse otro formato que quite esas expectativas.

También es cierto que los grupos de estudiantes no eran interdisciplinarios; especialmente en el Segundo Curso eran demasiados arquitectos y pocos de otras disciplinas. Los resultados de los cursos creo que se explican en parte por el proceso, aunado al perfil de los estudiantes. Haber conseguido una reflexión mayor en el primer curso redundó en proyectos mas espesos.

F. Lindner

Yo creo que debíamos haber entrado en trabajos prácticos antes. Hubiera entrado en la ciudad y en intervenirla antes. Creo que había un pensar siempre cómo hacer para hacerlo bien, y creo que había que haberles permitido mas el error a los estudiantes, producir más.

Te pongo un ejemplo de algo que si hubiera tenido más tiempo para desarrollarse, si hubiera surgido antes, hubiera sido brillante como proceso: el lienzo. La idea esa surgió en una instancia de discusión entre estudiantes y docentes, que estábamos inmersos y pensando juntos. Los docentes les mencionamos posibilidades a partir de eso y empezamos a trabajar con ellos. Esa forma de inmersión, permite una intervención docente en relación con lo que los estudiantes están produciendo. Fue muy gratificante para todos. Pensar a la vez, el para qué y el por qué. Yo creo que lo importante no es el contenido sino la operativa. Que hay que hacerlo una y otra vez, para encontrar esos contenidos, para buscar sentido. Creo que si no, nos quedamos en la cáscara del hacer. Proponer preguntas: ¿Te interesa? ¿No te interesa?

Asumo que esto es personal y que solo me representa a mi. Pero si pudiéramos articular métodos de trabajo personales, explicitarlos, probarlos, sería buenísimo. Para poder entenderlos, para producir con sentido y para pensar.

D. Veneziano

Creo que fue una relación difícil de establecer. Me pareció que aparecían ideas interesantes pero que les faltaba la reflexión sobre a dónde apuntaban, qué querían hacer. Recuerdo en el primer curso, el grupo de los abrazos que fue buscando siempre una relación con la gente, con la ciudad, mas allá de que hubo idas y vueltas en su trabajo se generó una articulación interesante sobre lo que se quería decir y cómo se hacía.

G. Vicci

En el caso del grupo con el que me tocó trabajar como TUTOR en el curso dos, AUTOSTOP, creo que nunca terminaron de encajar en el grupo desde la lógica reflexiva. Finalmente lo que lograron a partir de su perfil más práctico, fue “hacerlo”, y el enorme esfuerzo que les llevó quedó concentrado en eso. Hubo un conformismo aceptando la debilidad del resultado, una frustración. Una cosa que fue buena, trabajaron a la par y generaron afinidad sin que primara una personalidad ni una disciplina.

Como equipo docente no logramos con ellos una forma de trabajo que permitiera la problematización. Sobre los otros dos grupos del curso, el OMNIBUS consiguió una reflexión y una intervención que creo que tenía su valor. El AUTO DE ALAMBRE también. El conjunto del OMNIBUS armó un trabajo articulado, veías discusión entre ellos. Ellos plantearon unos temas interesantes, pero el impacto urbano quedó confinado al interior.

Y el del AUTO DE ALAMBRE estableció una reflexión urbana y espacial bien interesante. Creo que es el que apuntó más a fondo.

Creo que el desafío es preguntarle al docente para saber como se paró frente a los estudiantes, como redefinió su espacio y su aporte. Yo todo el tiempo me cuestioné la intervención docente. Creo que finalmente es imposible “no intervenir”. Es muy difícil desarmar la estructura mental instalada y no generar intervención. Y por otro lado es necesario hacerlo.

J. Pereyra

Voy a referirme a un trabajo en particular. Me interesan los trabajos con los que es posible metaforizar a partir de ellos, que te permiten construir vínculos a partir de lo que sucede. El trabajo de los globos en principio parecía una cosa muy ingenua en su capacidad de oponerse al tránsito. Si bien es cierto que tenía resabios de la mirada estereotípica en que el mal está definido por el auto y el bien por el peatón. El trabajo dio un registro que revela fuerza, potencial, interés. Las pequeñas cosas que pasaron en su materialización, las decisiones que se tomaron, fueron muy interesantes. Detrás de los globos amarillos (que me interesan per-se bien poco) había una noción de barrera blanda, de interrumpir lo que es interrumpible. De hecho eligieron una calle de bajísimo tránsito.

Capaz que tiene que ver con la formación de los que integraban el grupo, pero había una cierta apuesta a lo “espectacular”. Así aparecieron cuestiones como el ABRAZO en 18 de julio que se planteaba la interrupción del semáforo a partir del abrazo y ciertos elementos como el ramo de flores, una condición “dramática”. En cada curso hubo énfasis diferentes que generaron resultados diferentes. Hay una parte del proceso que consume mucha energía y producir la intervención lleva mucho, y puede darse naturalmente que abandonen las preguntas e intenciones originales.

M. Lezica

La intervención del LIENZO en Tristán Narvaja del Tercer Curso, fue mas interesante que las ideas que el grupo había trabajado.

Sin embargo hubo trabajos de un proceso muy sugerente que terminó en intervenciones con menos brillo que su proceso. También es cierto que para los estudiantes también la experiencia del curso los colocaba en una situación de novedad absoluta, donde era difícil tener puntos de referencia. Entonces a veces la producción de sentido quedaba detrás, y aparecía un intento forzado por producir “algo”.

El caso de mejor relación entre el producto y sus ideas me pareció el del AUTO DE ALAMBRE.

En el tercer curso nos planteamos una dilución de la INTERVENCIÓN URBANA final, haciendo una serie de pequeñas intervenciones que permitieran volver sobre ellas. Al tener la intervención al final, no pudimos volver sobre ella.

N. de Souza

Creo que hay una mirada del equipo docente muy cargada sobre el producto y la construcción del sentido. Capaz está bueno insistir sobre la construcción de sentido asociada al proceso, al curso: el hecho de que hayamos generado un espacio donde nos interrogábamos con los estudiantes, y ellos se interrogaban sobre el sentido del hacer, para que lo hago. Duda si realmente los estudiantes pudieron siempre responder a esa pregunta, y mejor aún si pudieron reformular su trabajo a partir de las preguntas. Donde creo que hubo una medida de éxito, es en aquellos grupos que consiguieron que las preguntas sobre el sentido redefinieran sus trabajos. ESPEJOS, AUTO DE ALAMBRE y LIENZO me resultaron las que operan con mas capas de sentido. Un ejemplo es EL ABRAZO. Fue un trabajo que era muy simple, no tenía artilugios complejos ni costosos.

Y tuvo la capacidad para “intervenir” el espacio urbano, comunicándose con los transeúntes, peatones, automovilistas, etc. Entendieron el espacio urbano y propusieron una intervención que transparentaba la condición urbana y una reflexión sobre el curso y las temáticas. Era una intervención que fue mas bien el laboratorio de un proyecto mas grande que multiplicaba los abrazos por 18 de julio. Este trabajo trascendió las demandas mas concretas del curso.

S. Aldama

Hay trabajos en los que hubo una relación de consistencia. Se pueden tomar los del primer curso: EL ABRAZO, fue muy claro en la conexión que había entre el proceso, la intencionalidad, y el resultado final. Aun que en pasos intermedios hubo productos bien distintos a lo que finalmente fue la intervención, esos pasos estaban signados por una búsqueda de sentido que los articulaba.

Otro caso fue el de LOS ESPEJOS, que fueron en cada instancia muy claros en lo que estaban buscando. Si bien, obvio, había cosas para mejorar, creo que esos dos trabajos estuvieron acertados en ese sentido.

Lo COLECTIVO fue otra cuestión relevante para la producción de sentido. En esto creo que incide la formación de los grupos, que eran un conjunto de desconocidos que provenían de diferentes facultades, etc. Cuando la integración de los grupos fue aleatoria y sin conocimiento previo, generó mas dificultades para articular el trabajo conjunto.

T. Cubas

Me pareció interesante como en el proceso hubo grupos que en medio del trabajo hacían reformulaciones completas. En algún momento eso puede ir de la mano de una reflexión profunda, aunque también está claro que puede ser un facilismo. Como no pude participar de las intervenciones finales, no puedo evaluar eso.

V. Lepra

Lo que debemos hacer como docentes es no convertir mi propósito, mi carga ideológica, en el trabajo del estudiante. ¿Desde qué lugar participar para aportar sin “intervenir?”.

La discusión sobre la intervención “moralizante”, me parece relevante en ese sentido. Hacer ver, aportar lo crítico de ese posicionamiento me parece que es válido como práctica docente. Es necesario reconocer que existe eso. Y luego si quieren elegir ese camino (decirle al mundo lo que está bien y lo que está mal), está bien. Dejar afuera el producto.

Creo que de lo que se trata es de no convertir mi propósito docente o aún como creador y lo que está produciendo el otro, el grupo de estudiantes. Preguntarnos como podemos generar empatía con la producción del otro y participar sin intervenir. Como no modificar lo que está produciendo el otro para trasladarlo al lugar de mis intereses.

Recuerdo en el Curso 3, cuando dimos la discusión sobre propuestas que tenían un hincapié “moralizante”. Ahí hay una intervención docente, una alerta, que pone en evidencia la existencia de un problema, de un foco de trabajo donde deben tomarse decisiones. Esto nos llevó a una discusión docente, sobre si era o no una intervención pertinente.

Yo preferiría dejar afuera los productos, creo que los productos no necesariamente reflejan los procesos. Los procesos suceden, y los productos están allí, no existe necesariamente una correspondencia.

Preferiría no destacar productos y procesos, puedo separarlos pero es bueno ver como ellos se posicionan en relación a lo que produjeron. Creo que es problemática la escisión proceso-resultado en si misma En el tercer curso intentamos diluir el producto único en varias intervenciones, pero finalmente no lo pudimos llevar a cabo. Hablando de prácticas artísticas, podríamos entender que ellas hacen un cuestionamiento al valor del producto, que bien podría tenerse en cuenta para el diseño pedagógico de este tipo de experiencias. Quebrar la idea de que el producto es lo que está al final y que es la consecuencia lógica de un proceso. En los hechos creo que nosotros tuvimos una práctica simbólica en la que magnificamos el producto, fuimos a registrar las intervenciones, etc.

¿Te parece que hay alguna experiencia, abordaje o referencia bibliográfica que sería bueno incorporar?

C. Pirelli

Me hubiera gustado incorporar material sobre INTERVENCIÓN URBANA como tema. Se podría haber tra-

bajado mas con la bilbiografía especifica por disciplina, trabajada por los estudiantes de cada disciplina. Recurrir al lenguaje propio, evitando los malos entendidos o supuestos. Incorporar disparadores que estimulen y orienten la reflexión: un cuento, por ejemplo “La Autopista del Sur” de Cortazar, un corto, etc.

F. Ríos

Creo que una cosa que tiene que ver con las referencias no refiere a agregar más referencias. Creo que en una propuesta cuyos modos de hacer no pueden estar muy definidos, mostrar trabajos hechos, INTERVENCIONES URBANAS, aporta a la previsualización de posibilidades de trabajo. A entender como una INTERVENCIÓN URBANA puede estar manejando al mismo tiempo una definición formal, un interés estético, uno cultural y uno político, etc. O mismo de que hablamos cuando hablamos de INTERVENCIONES URBANAS. En el primer curso lo hicimos mucho, en el segundo menos porque quisimos evitar que los productos afectaran los productos de ellos, pero creo que se perdió una herramienta necesaria, el ver trabajos, ver videos, etc.

F. Lindner

Referencias. Yo hubiera traído miles. Porque creo que todo sirve. Que quizás debiéramos haber sobreabundado en ellas. La pregunta es cómo las mirás. Como todo sirve, la pregunta es qué elegimos para qué, destilar referencias implica una capacidad mas sofisticada. Me pregunté si no era demasiado el nombre de Intervenciones Urbanas, si no estaba demasiado arriba, demasiado exigente, demasiado específico para los estudiantes que teníamos.

Un nombre: estoy trabajando con Fernando Rubio. El trabaja en el IUNA, Instituto Universitario Nacional de Artes, en Argentina. Tiene una cátedra que es sobre Performance y Teatro, y es un gran docente. Un nexo podría generar luz para el equipo docente, me parece.

D. Veneziano

Hay un texto que sugerí a Mariana: “La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación” de Antoni Colom, que trabaja la traslación de la Teoría del Caos al ámbito de la enseñanza.

G. Vicci

Están los abordajes que vinculan lo educativo con lo artístico. Javier Rodrigo y Transductores tienen un perfil interesante me parece. Si bien su palo está centrado en lo educativo.

Valoro la afinidad intelectual del grupo, un acierto de la integración. Luego, la formulación pedagógica, fue más compleja.

J. Pereyra

Acabo de ver “Las 5 OBSTRUCCIONES”, no la tenía vista. Teníamos claro que no íbamos a copiar a Von Trier. Una cosa que a los estudiantes les faltaba era información sociológica, sobre el tráfico, el auto, los problemas de la ciudad. Aunque eso estaba claro, que no se trataba de resolver los problemas de la ciudad. ¿Creo que hubo ingenuidades, que se hubieran evitado con un poco más de conocimiento sobre como funciona el fragmento urbano, que actores, instituciones, etc.

M. Lezica

La bibliografía es super interesante y hay kilos de jugo para sacarle. Es muy extensa. En todo caso debimos hacerla más presente, buscar estrategias para que tenga otro protagonismo.

Faltó también traer más intervenciones urbanas, más ejemplos.

Se trata de una práctica que para muchos estudiantes es novedosa, y que conocer ejemplos es una manera de entender de qué va.

N. de Souza

Te puedo comentar algo que tiene que ver con cosas que me crucé después, o con cosas que pensé a partir de los cursos.

El trabajo sobre el espacio del automóvil podría haber sido cruzado claramente con la MASA CRÍTICA. Se trata de una expresión colectiva, que es una INTERVENCIÓN URBANA contemporánea. Tiene todos los com-

ponentes para formar parte del curso. El material de trabajo en lugar de los espejos o el alambre, podrían haber sido 140 ciclistas de MASA CRÍTICA.

En la formulación de la propuesta del Taller para el Viaje de Arquitectura, nos vino mucho la experiencia del proyecto. Estamos trabajando en unos registros fotográficos en el viaje: HIPER REGISTROS. El registro abastece la disciplina, va a generar nuevas formas de mirar la ciudad, está muy bueno.

S. Aldama

En cuanto a la temática de la intervención, faltó relación con la ciudad, particularmente con actores: colectivos, organizaciones, instituciones, etc. Creo que los estudiantes trabajan solos, no se contactan con estos actores que "son" la ciudad. Quedan en una soledad pobre y empobrecedora. Si trabajáramos estos vínculos, sería mas fuerte la presencia y el sentido de la presencia de los trabajos.

T. Cubas

No tengo nada en particular. Las intervenciones son un mundo...

V. Lepra

Peggy Pheland. Podríamos establecer una conexión entre la performance y la acción educativa. Además, Ellsworth trae a Pheland en algunas oportunidades.

Diana Taylor y sus compilaciones sobre la performance.

Andrea Giunta para revisar algunas cuestiones de la producción contemporánea.

Javier Rodrigo y su trabajo sobre las pedagogías colaborativas. Se me ocurre que se podría trabajar en el mapeo de los espacios de trabajo, el espacio del aula, a partir del manual de mapeo colectivo.



4.

Las aportaciones

4.

Las aportaciones

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO PARA LA COLABORACIÓN. ALGUNAS PREGUNTAS, ALGUNOS PROBLEMAS, ALGUNOS CAMINOS.

Valeria Lepra

Leer es un proceso abierto, y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos; el verdadero maestro no es aquel que revela El Sentido del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación.

Joan Carles Mèlich

Preliminar

Es difícil poner en suspenso las prácticas habituales. Es difícil porque supone estar en guardia o poner bajo caución cada acción que se realiza, y esta exigencia supondría una acción contra natura que es reflexionar sobre cada palabra antes de convertirla en acto.

Exagero. Pero quizás así ilustre suficientemente el efecto que supone suspender algunas certezas sobre el acto educativo, en el marco de un proyecto de investigación y enseñanza, que supone una asignatura optativa, llevada a cabo por tres servicios universitarios en el marco de sus respectivos currículos y devenires institucionales. ¿Cómo operamos en tanto docentes? Individualmente y como colectivo.

¿Cómo construimos mirada (una, múltiples) en torno a una práctica desde tres disciplinas que ponemos en contacto, pero a las que también pedimos independencia?

¿Cómo posibilitar el acuerdo y hacer visible la diferencia? ¿Y los estudiantes? ¿Es posible enseñar al otro?

¿En qué lugar ponemos a ese que “aprende”? ¿En qué lugar nos ponemos nosotros como supuestos enseñantes? ¿Y en cuál como sujetos que aprenden?

Intentaré evitar un estilo que me coloque en el lugar de ofrecer posibles recetas, en tanto una serie de instrucciones transmisibles que pueden ser aplicadas por otros sin más.

Buscaré más bien dar cuenta de mi experiencia, a la luz de algunas lecturas que me han permitido problematizar mi práctica docente.

¿Proximidad o aproximación? Tutor versus operador crítico.

Elijo traer aquí dos de las definiciones que la RAE, en su sitio web ofrece para el término tutor:

2. m. y f. Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura.
3. m. y f. Defensor, protector o director en cualquier línea.

Su contigüidad ha sido de ayuda porque pone de manifiesto un potencial riesgo para quien asuma esta tarea, y es la posibilidad de que termine protegiendo, defendiendo a los estudiantes que le han sido asignados para orientar.

La toma de partido supone un riesgo doble, por un lado asumir el rol de defensa cuando los avances de proyecto de los estudiantes con los que trabaja se presentan colectivamente en instancias de exposición y debate. En otro sentido porque la proximidad difumina algunos límites: ¿hasta dónde es lícito participar?, ¿cuándo una observación se convierte en intervención sobre el trabajo de los otros?

Por eso creo pertinente verlo en términos de aproximación; no es ya la cuestión de la cercanía sino de cómo nos aproximamos a un proceso que otros hacen y que simplemente (y no tan simplemente) acompañamos. Ni modelamos, ni aconsejamos, ni proponemos soluciones. Preguntamos. En la pregunta, el otro podrá encontrar nuevos propósitos que fortalezcan sus decisiones, sus caminos recorridos o abrirá la posibilidad de recorrer otros, hasta ese momento inexplorados. Ese modo de aproximación produce como efecto la incertidumbre, no hay un fin prediseñado al que se debe llegar. Se trata más bien de promover una escucha

atenta, que a su vez interpela y provoca, que solicita el compromiso con lo que sea que los estudiantes ya individualmente, ya como equipo se propongan hacer. Siguiendo a Ellsworth:

Enseñar es una performance suspendida en el sentido de que nunca se completa o se acaba. Y está suspendida en el sentido en que nosotros, como profesores, debemos detenernos si los estudiantes tienen que adoptar responsabilidad en los significados que producen. (Ellsworth, 2005, p. 161)

El accionar del docente encuentra su límite en el momento en que los estudiantes son capaces de explicitar y asumir las elecciones que hacen respecto a sus procesos/productos; y el sentido o propósitos que a estos le otorgan. Esta posición supone embarcarse en un rumbo que promueve en los estudiantes una actitud comprometida hacia las decisiones que toman, en tanto estas surgen del acuerdo entre pares. Más adelante, a partir de su lectura de Peggy Phelan, Ellsworth propone que:

[...] enseñar al otro no es cuestión de encontrarse con el otro cara a cara y cerrar el abismo entre ambos. En su lugar, sobre este puente, enseñar puede llegar a significar algo así como permanecer cerca del otro mientras ambos nos enfrentamos al abismo, y sintiendo curiosidad por las performances suspendidas que cada uno de nosotros podría hacer para que nuestras respectivas pasiones por aprender estuviesen entretenidas aquí. (Ellsworth, 2005, pp. 161-162)

Desde este punto de vista, la acción educativa no es totalizante, ni se propone la posibilidad de ser reproducida, sirve a un contexto, a una meta, a un grupo particular, donde se proponen acciones que tienen sentido para ese grupo.

Operar críticamente no supone ofrecer respuestas, sino más bien reconocerse con los otros en el abismo. La pregunta del operador crítico no se hace desde el lugar de quien conoce la respuesta, sino como genuina consulta ante lo que aparece obturado, ante lo que parece no ofrecer dilemas. Siguiendo a Benveniste:

En tanto acto individual e histórico, una expresión performativa no puede repetirse. Cada reproducción es un nuevo acto que practica alguien calificado. De otro modo, la reproducción de la expresión performativa por parte de otra persona necesariamente la transforma en una expresión constativa. (Benveniste citado en Phelan, 2011, p. 101)

Es interesante proponer esta forma de abordar la experiencia del acto educativo como juego de espejos en relación a las producciones de los estudiantes que eligieron participar en la asignatura: al decir de Phelan la acción del performance no deja rastro, esto siguiendo a Ellsworth es trasladable al acto de enseñanza. Como expresa Phelan:

La única vida del performance transcurre en el presente. El performance no se guarda, registra, documenta ni participa de manera alguna en la circulación de las representaciones una vez que lo hace, se convierte en otra cosa; ya no es performance. En la medida en que el performance pretenda ingresar en la economía de la reproducción, traiciona y debilita la promesa de su propia ontología. El performance se mantiene fiel a su propia entidad a través de la desaparición. (Phelan, 2011, p. 97)

Entonces ¿qué es esto? O más bien ¿qué se propone? Seguir preguntando, seguir proponiendo un itinerario metadiscursivo sobre el ejercicio de una actividad cotidiana. Porque es pertinente mencionar que lo que se traslada aquí como experiencia no puede ser tomado en tanto que registro de una experiencia verdadera. Una experiencia es. Esto aparece como el intento de configurar posibles líneas de acción a la luz de esa experiencia.

En ese sentido cabe pensar la relación que se establece con los estudiantes bajo una nueva serie de preguntas:

-¿Qué se dice?, ¿a quién se le dice?, ¿cómo se dice?

-¿Qué tipo de preguntas se buscan plantear?, ¿qué tipo de preguntas se habilitan?

Esto supone la adopción de un dispositivo pedagógico que pone en juego modos de entender lo institucional educativo, sus cometidos y proyección como discursos que operan en el hecho cotidiano de interactuar con los otros. Como propone Foucault un dispositivo:

[...] es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas [...]

El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1985)

Es necesario tener en cuenta que toda aproximación está mediada, y que el espacio de intercambio está configurado también por esa red de elementos que estipulan lo que puede y no puede hacerse (en términos

reglamentarios) así como lo que debe y no debe hacerse (en términos morales). Esas regulaciones delimitan, modulan, así como habilitan las formas bajo las que podrán construirse los espacios de intercambio, los acuerdos, así como la apertura que posibilitará para la disidencia. Estas posibles disidencias, en tanto un apartarse de soluciones únicas tienen en la pregunta un buen punto de partida. Preguntar, antes que dar soluciones cerradas, o proponer la mímica del debate:

[...] teniendo en cuenta que la sociedad actual le ofrece al profesor una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de reproducción de la sociedad. Por eso, creo que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar.

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!

Tengo la impresión (y no sé si estás de acuerdo conmigo) de que hoy la enseñanza, (el) saber, es respuesta y no pregunta. (Freire y Faundez, 2013, p. 69)

En el acto de preguntar, se reinventa, se fortalece o se procuran senderos nuevos, es posible en tanto acto que se experimenta como único e irrepetible, a la manera del performance donde:

[...] una cantidad limitada de personas en un marco específico de tiempo/espacio participe de una experiencia valiosa que no deja huella visible tras de sí. Escribir acerca de ello por fuerza cancela la "inrastreadibilidad" inaugurada dentro de esta promesa performativa. (Phelan, 2011, p. 101)

Es lícito tener en cuenta también cómo la construcción de una mirada interdisciplinaria como dispositivo de aproximación a lo metodológico, pero sobre todo al abordaje de los contenidos posibilitó ensayar una aproximación, con mayor o menor éxito en cada caso, a modos de hacer contemporáneos³ :

Este modo de accionar propicia también la disolución de las fronteras entre disciplinas y herramientas metodológicas. Preguntas como: ¿qué herramienta es propia del arte?, ¿a qué lenguaje pertenece una determinada expresión? o ¿en qué categoría se inscribe la obra? dejan de tener sentido; se usan es cierto, para conseguir subvenciones, para financiar propuestas a nivel público, pero son elecciones arbitrarias ante un territorio en hibridación constante que se construye con el aporte de diversos saberes. (Curcio, Lepra & Parodi, 2015, p. 36)

3 - Como queda expresado en la siguiente cita: "Si en el pasado, y no vamos a introducir un señalamiento de fechas, la conclusión de una producción podría estar referida a un producto culminado y exhibido, en referencia a lo contemporáneo podríamos poner el foco ya no en el producto sino en las prácticas, en aquello que no culmina con la exhibición (sea en el medio que sea) sino en cómo ésta es una etapa y no necesariamente la última o la más importante en el proceso creativo." (Curcio, Lepra & Parodi, 2015, p. 35)

He decidido obviar la descripción de las actividades, y quizás tampoco tenga demasiado sentido ofrecer aquí un catálogo de las mismas; sino mostrar un modo de aproximación hacia una herramienta a través de la cual construir, tender un puente, a sabiendas de que se trata de un procedimiento dilemático. Cómo es, si no, propiciar cualquier tipo de aproximación a otros.

Desenlace

El camino posible es entonces trabajar desde las dudas, los dilemas, las diferencias; y las incomodidades que supone el no tener una respuesta instantánea, sí un recorrido realizado, sí innumerables lecturas, también los espacios compartidos, la colaboración y las negociaciones, pero teniendo en cuenta siempre que:

[...] en la medida en que sabemos demasiado lo que tenemos que hacer, el poder no se reinventa. Es tomado. Solo cambia de manos. Para que se reinvente es necesario que no sepamos todo lo que se debe hacer, que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Y que no por eso prescindamos de hacer y ensayar propuestas. (Freire y Faundez, 2013, p. 140)

En el entendido de que no se trata por eso de ir a ciegas, sino en cómo ese espacio de incertidumbre lo aporta el hacer colectivo, la escucha atenta que da lugar a la acción de construir posibilitando la emergencia de lo común, pero también de la diferencia.

Bibliografía

- CURCIO, A.; LEPIRA, V.; PARODI TARUSELLI, A. "La mirada colectiva." En RUIZ, J.C.; HOLAKOWICZ, V.; BLACONÁ, C. **3er Congreso Internacional de Educación Artística-Plástica, Arte y Diseño: nuevas miradas, diálogos y experiencias sobre la alfabetización visual en el campo profesional y de su enseñanza** Rosario: Taller Gráfico. Escuela Provincial de Artes Visuales n°3031 Gral. Manuel Belgrano, 2015
- ELLSWORTH, EL. **Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad.** Madrid: Akal, 2005
- FOUCAULT, M. **Saber y Verdad.** Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1985
- FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013
- PHELAN, P. "Ontología del performance: representación sin reproducción" En TAYLOR, D.; FUENTES, M. (edits.) **Estudios avanzados de performance.** México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011

SENTIDOS, GLOBOS Y APRENDIZAJES

Julio E. Pereyra

El problema del estilo solo puede tratarse en relación a lo que yo llamaría el hojaldré del discurso; y, para seguir con las metáforas alimenticias, resumiré estas opiniones diciendo que, si bien hasta el presente se ha visto el texto con la apariencia de un fruto con hueso (un albaricoque, por ejemplo) cuya pulpa sería la forma y la almendra sería el fondo, hoy conviene verlo más bien con la apariencia de una cebolla, organización a base de pieles (niveles, sistemas), cuyo volumen no conlleva finalmente ningún corazón, ningún hueso, ningún secreto, ningún principio irreductible, sino la misma infinitud de sus envolturas, que no envuelven otra cosa que el mismo conjunto de sus superficies.

Roland Barthes, El susurro del lenguaje.

Para hacer un ejercicio de reflexión sobre una práctica de enseñanza, conviene hacer extensiva y estar atentos a la indicación de Barthes. No pensar que en la práctica vamos a encontrar un centro, un núcleo que porta el germen del que brotara una revelación, sino pensar en un acercamiento a una serie de acciones, encuentros e intercambios, que son en sí el todo, y que cada uno de ellos son parte de la misma práctica, sin que podamos señalar en cual de ellos se encuentra lo que hace que tenga sentido para el aprendizaje del estudiante.

Por ello en esta reflexión, mediada por la reconstrucción que la memoria puede hacer de aquel momento, aparecerán diversas etapas, diferentes sucesos que se conectaran, a veces de forma frágil, entre sí. También

aquellos que en un momento surgieron como aislados pero, porque el tiempo los ha dotado de nuevos aspectos, se puede ahora, unirlos a la trama y sumarlos a las tantas capas del hojaldre barthiano.

Para centrar mejor esta reflexión, me detendré en un trabajo en particular, desde el cual iré tendiendo hilos hacia los aspectos que pueden ayudarnos a pensar sobre la mejora de las practicas en las modalidades proyectuales, motivo atrayente, que nos llevo a hacer concurrir nuestras diferencias en este proyecto de largo aliento.

Un puñado de globos amarillos

Muchas de las producciones contemporáneas parecen banales cuando son abandonadas a su mera descripción. Esta advertencia, me permite continuar trabajando desde mi memoria de una de las propuestas de los grupos de estudiantes del primer semestre, la cual voy a describir, asumiendo el riesgo advertido, como: una barrera de globos amarillos, inflados con helio, que atraviesan una calle para interrumpir la circulación. Estaremos de acuerdo que además de lo que podría señalarse como el posible resultado final, a lo que principalmente prestaremos atención desde una mirada pedagógica, es al proceso por el cual se ha llegado al mismo y por tanto permaneceremos atentos a las posibles resonancias que el mismo puede tener como dispositivo educativo. Resonancias que pueden surgir a partir de los encuentros, de las preguntas que rodean este proceso y de las evocaciones que el mismo trae.

La intervención urbana, porque desde el comienzo definimos que trabajaremos dentro de esta modalidad artística, se instala entonces, en un territorio que contiene un entramado de miradas, las cuales la atraviesan y generan diferentes sentidos. ¿Cuántos de estos coinciden con el/los proyectados? ¿Cómo pueden vincularse con ellos quienes las proyectan? ¿En qué momento volverá a surgir transformada en referencia ?

¿Cómo llegamos a esto?

La metáfora del hojaldre, entendida como capas de sentido superpuestas, tiene una primera gran división, lo que sucede dentro de los dos equipos de trabajo, el de docentes y el de estudiantes. Entre ellos se dan interacciones que hacen que se generen en cada uno de ellos sus respectivas “capas”, acciones que tienden

(para evitar una sospecha de un resultado conocido de antemano) hacia el plan de intervención urbana propuesta en el primer encuentro⁴. A lo largo del semestre los grupos de estudiantes fueron trabajando hacia lo que sería la tarea final, la intervención urbana, y fueron proponiendo ideas y modalidades de trabajo, que iban siendo afectadas por los diferentes dispositivos a los que se enfrentaban. Dispositivos que, desarrollados y propuestos por el equipo docente, también pasaron y se instalaron en un (otro) territorio atravesado por diversas líneas de fuerza. La idea más atractiva es la de un correlato entre la “capa del hojaldre” docente y la que se genera en el campo de actividad de los estudiantes, pero la experiencia nos recuerda que nunca nada es tan sencillo. Olena Klimenko sistematiza esta idea diciendo que,

Enseñar es un proceso complejo que implica la habilidad de diagnosticar diferentes manifestaciones de la vida en el aula, y observar, diseñar y redefinir maneras de intervención y dirección de los procesos, sin perder de vista el norte orientador trazado por los principios pedagógicos plasmados en el modelo guía y los lineamientos consignados en el diseño curricular; esto sin desatender y descuidar los elementos emergentes de la evolución individual y colectiva del aprendizaje que aparece en el aula determinada por las características específicas de concepciones previas, valores, estilos de aprendizaje y actuaciones de los estudiantes (2010).

El desarrollo de las diferentes propuestas, llevaba además la marca de los acuerdos y tensiones dadas dentro del equipo docente, dados por las diferentes funciones de sus integrantes dentro del mismo, por sus diferentes orígenes disciplinares o el nivel de afinidad que mantuvieran con la propuesta. La posibilidad de encontrar en lo que el otro proponía, elementos que hicieran sentido en el modo de entender “lo docente” en nuestras respectivas especificidades, era uno de los elementos que permitía el acuerdo. Como ejemplo concreto, surge en el ámbito del equipo, una propuesta de dispositivo de trabajo que demostró claramente este proceso de interacción y al que denominamos Obstrucciones. La referencia directa del mismo es la obra cinematográfica de los directores Lars von Trier y Jørgen Leth (Las cinco obstrucciones, 2003). A partir de esta referencia se piensa un dispositivo que frente a una limitación específica, logre una reflexión sobre el proceso de trabajo del grupo de estudiantes. El procedimiento con mayores o menores diferencias se había utilizado en las disciplinas de las que proveníamos, un desafío que implica una o mejor muchas formas de solucionarlo. Y estas formas, en la interacción entre las capas que hablábamos, comenzaron a desafiar-nos también a nosotros. ¿Cómo pasar, en una propuesta que se piensa en forma general, a intervenir en procesos particulares? Este fue el más claro de los desafíos, en tanto los grupos de estudiantes, que estaban

4 - La explicitación dada fue solo de carácter nominal, no se dieron definiciones de lo que es una intervención urbana, evitando una posible normativización de la misma.

armados a partir de una lógica de equilibrios internos y de cierta homogeneidad entre ellos, comienzan a adquirir autonomía en sus procesos. Tensiones internas, alianzas, liderazgos, miradas sobre el sentido de la tarea a llevar a cabo, las variaciones en el número que producen luego asimetrías en las formas de realización. Con respecto a estos desafíos Klimenko (2010, p. 116) señala:

Es en la puesta en escena real donde se configuran todos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza, al igual que toman forma real “historias, perspectivas y también limitaciones” (Litwin, E, 2001, p. 95) de los participantes del proceso: docentes y estudiantes. Según Edith Litwin, “los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado” (Litwin, E, 2001, p. 95). Retomando los planteamientos de varios autores en relación con la enseñanza y sus prácticas, es posible recoger varios factores que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza. Entre éstos se destacan los relacionados con el que ocupa el lugar del docente, tales como: sus conocimientos y experiencias previas; su nivel de comprensión teórica y las características de su personalidad; el grado de organización en la planificación previa y la habilidad de la flexibilidad y adaptabilidad frente a las cambiantes circunstancias que surgen en el proceso de interacción en el aula; la capacidad de cambio cognitivo y disposición frente al aprendizaje constante.

En este trascurso de ida y vuelta, por establecer el más sencillo de los vínculos, los estudiantes fueron estableciendo un proceso de creación, a partir de experiencias que, les sirvieron para mojonar el camino por el que querían hacer transitar su propuesta de trabajo. Los grupos fueron consolidándose en un modo en el que podía llegar a verse elementos de su propia reflexión, tanto sobre la práctica de la intervención urbana, como sobre el vínculo con el otro en el contexto de la ciudad. Ir al encuentro de esto desde el rol docente, requiere acordar con que,

Cualquier aula de clase representa un espacio de complejidad llena de acontecimientos ricos y naturales, muchas veces imposibles de predecir, que surgen espontáneamente. En este sentido, el docente debe ser un investigador abierto a la experiencia, con un pensamiento flexible, que le permita adaptar lo programado en el diseño curricular a los acontecimientos inmediatos del aula de clase. Es la única manera de que las prácticas de enseñanza no se conviertan en un asunto de imposición y poder que anula al estudiante, sino que representan un proceso de relación dialéctica que posibilita su proceso autopoietico.

Como cada diseño autopoietico, las prácticas de enseñanza deben contar y combinar orgánicamente ambos

procesos: la planificación previa, plasmada en el diseño curricular y basada en los asuntos teóricos que permiten dar la estructura al proceso y evitar la arbitrariedad, por un lado, y la apertura a lo inesperado que surge de la puesta en práctica y la comprobación en los contextos reales de condiciones socioculturales que toman en cuenta las actuaciones de todos los participantes.(Klimenko, 2010, p. 112)

Los estudiantes de este grupo en particular comienzan a partir de premisas de trabajo a enfrentarse con los problemas que tendrán relación con su propuesta, con elementos que pasaran a formar parte de la misma intervención. Esta etapa es la que se puede aunar a la “apertura a lo inesperado” que surge de las palabras de Klimenko. La idea que sustentaba este proceso de búsqueda/encuentro se relaciona con lo que Fernando Hernández expresa sobre el proceso de desarrollo de la cultura visual,

Fuimos elaborando la cultura visual como una caja de herramientas conceptuales, metodológicas y posicionales que nos permite pensar y explorar la relación entre las representaciones visuales y la construcción de posiciones subjetivas. Algo que favorece el cuestionamiento, la crítica, la implicación, la cotidianeidad de las escuelas y de otras instituciones. No a partir de la celebración, mas de una combinación de rigor crítico y de subjetivación. Aspecto, todos ellos, que fueron nutriendo nuestra aproximación a las pedagogías culturales. (Hernández, 2014) (traducción propia)

Este proceso que Hernández señala, lo podemos asimilar al que se percibe en los estudiantes (sin que esto implique que este proceso esta acabado).

La puesta en la ciudad de la intervención urbana se transforma entonces en el momento el que estos “saberes” se ponen en juego y que el proceso anteriormente señalado muestra sus efectos en la relación que con la instalación misma, el entorno en la que se emplaza y la conformación del equipo, además de otros posibles factores quizá no percibidos por mi, se combinan para poner en tensión los efectos del dispositivo pedagógico. Comprobar si ese proceso de meses en el que nos conjuntamos, permite ser puesto a prueba, no en tanto en una valoración las características de la instalación sino en la relación con el ya mentado proceso que se buscaba (junto con ellos) y que permite poner en valor una mirada más amplia sobre estas practicas que aúnan a las disciplina afectadas al proyecto.

¿Qué hace esto acá?

La instalación de la intervención urbana, hace surgir a su alrededor cruces de miradas, momentos de tensión, la presión inherente de la toma de decisiones. Es para el grupo de estudiantes el momento en que sus expectativas son enfrentadas a la ciudad. Choferes interrumpidos, vecinos curiosos o molestos, funcionarios que observan, en fin la ciudad reaccionando a esta adición sobre su trama. Y es aquí que como dispositivo pedagógico esta instalación asume los ecos de las palabra de Bourriard,

La posibilidad de un arte relacional - un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado- da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno. Para tratar de dibujar una sociología, esta evolución proviene esencialmente del nacimiento de una cultura urbana mundial y de la extensión del modelo urbano a la casi totalidad de los fenómenos culturales. La urbanización general, que crece a partir del fin de la segunda Guerra Mundial, permitió un crecimiento extraordinario de los intercambios sociales, [...]Lo que se derrumba delante de nosotros es sólo esa concepción falsamente aristocrática de la disposición de las obras de arte, ligada al sentimiento de querer conquistar un territorio. Dicho de otra manera, no se puede considerar a la obra contemporánea como un espacio por recorrer (donde el "visitante" es un coleccionista). La obra se presenta ahora como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado. La ciudad permitió y generalizó la experiencia de la proximidad: es el símbolo tangible y el marco histórico del estado de sociedad, ese "estado de encuentro que se le impone a los hombres", según la expresión de Althusser,⁵ opuesto a esta jungla densa y "sin historias" que era el estado de naturaleza de Jean-Jacques Rousseau, una jungla que impedía todo tipo de encuentro. El régimen de encuentro intensivo, una vez transformado en regla absoluta de civilización, terminó por producir sus correspondientes prácticas artísticas: es decir, una forma de arte que parte de la intersubjetividad, y tiene por tema central el "estar-junto", el encuentro entre observador y cuadro, la elaboración colectiva del sentido. (Bourriard, 2008)

Estos elementos teóricos que permitirían desarrollar reflexión en el estudiante en instancias posteriores se terminan resumiendo/reflejando/condensando en pequeños gestos que no necesariamente pueden ser vistos como el fin (en la acepción que se prefiera) de la obra. Me quedo con el recuerdo de los diferentes destinos del puñado de globos amarillos, volando sobre los techos, atados en la puerta de un taller mecánico, la sonrisa de unos niños que reciben un regalo inesperado.

Bibliografía

- BOURRIAD, N. **Estética relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2008.
- HERNANDEZ, F. "Pedagogias culturais. O proceso de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo" en MARTINS, R. y TOURINHO, I (org.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014
- KLIMENKO, O. "Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador de las prácticas de enseñanza." En revista Pensando Psicología Volumen, Numero 6 pp. 103-120, 2010

PENSANDO EL ROL DOCENTE EN ESPACIOS DE PRÁCTICAS COLECTIVAS DE ENSEÑANZA

Gonzalo Vicci

Este breve texto, escrito como el relato de una experiencia, tiene como objetivo principal realizar un aporte al proceso de trabajo colectivo que en el Proyecto se fue construyendo desde su formulación hasta el momento de reflexión que implica este ejercicio por sistematizar experiencias personales y colectivas.

Si bien mi participación fue en uno de los cursos implementados (el segundo) el lugar que elijo para situarme al momento de elaborar estas líneas, es desde la experiencia docente que compartí en ese semestre de labor conjunta.

Algunos aspectos del trabajo colectivo del equipo docente, que tuvo una conformación interdisciplinaria -como condición determinante desde la formulación del proyecto- es uno de los componentes que me interesa analizar. Desde mi participación como docente del IENBA y comprometido con los objetivos que el proyecto se propuso, intenté acoplarme a un mecanismo de trabajo que si bien, en algunas instancias anteriores, de forma puntual había experimentado, me resultaba un territorio nuevo a explorar. La propuesta implicaba involucrarme en un proceso de trabajo colectivo, con docentes y estudiantes de tres instituciones diferentes, con historias, dinámicas y lógicas institucionales bien diferenciadas.

Con algunos de los docentes venía trabajando desde hacía muchos años; con otros -que también son docentes del IENBA- nunca había compartido actividades de enseñanza o investigación. Con otros y otras habíamos coincidido en algunos espacios de trabajo dentro y fuera de la Universidad y en otros de ámbitos

relacionados con la educación y la cultura.

Sin embargo nunca había formado parte de un equipo de trabajo con la cantidad de integrantes que este tenía y con la diversidad de perfiles que el proyecto convocaba.

¿Porqué hago esta descripción de tipo autobiográfica?

La respuesta puede ser difusa, pero creo que en este proceso de investigación que el proyecto delineó, puede resultar interesante colocar la atención, también, en los docentes y sus itinerarios, sus procesos de trabajo, sus trayectorias institucionales, como forma de identificar elementos que pueden determinar/condicionar/incidir en la implementación de las líneas de trabajo definidas o diseñadas desde un proyecto con estas características .

Esto es un diferencial que constituye en sí mismo una línea de trabajo a analizar y a explorar. Resulta importante poder pensar en los mecanismos a través de los cuales el rol docente se reconfigura partir de la implementación de un dispositivo pedagógico que se propone generar espacios de creación colectiva con estudiantes.

¿De dónde venimos?

Esta pregunta no operaba solamente para los estudiantes que participaban en el curso. Era una pregunta que aunque no de manera explícita, estaba presente al momento de conformar el equipo.

Razonablemente, nuestros itinerarios y formaciones son diferentes, incluso nuestras experiencias como estudiantes en cada una de nuestras formaciones disciplinares hayan tenido tantos puntos en común como aspectos diferenciados. Las experiencias personales e intereses particulares en relación al trabajo profesional, así como en lo relacionado a la construcción de nuestro rol docente en cada uno de nuestros espacios de trabajo, indudablemente están contruidos por una diversidad que resulta difícil dejar de lado al momento de generar un dispositivo pedagógico vinculado a la creación colectiva.

Quizás el proceso de conformación del equipo docente del curso y del proyecto en general, constituyó una hipótesis de trabajo en sí misma, una exploración de las herramientas con la que cada uno de nosotros contaba para la conformación de un nuevo escenario. Es decir, al involucrar perfiles diferenciados y condicionados tanto por las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje disciplinares así como de las lógicas institucionales en relación a los roles docentes, se estaba generando un laboratorio paralelo de experimentación, relacionado con la constitución de una manera diferenciada, relacionada o contaminada de docente.

Confianzas

El asumir la participación en el proyecto implicaba para los y las docentes, una doble red de confianza. En primer lugar, con el o la docente de la propia institución que te convocaba a participar en un proyecto donde se anunciaba un trabajo en equipo, con una intención marcadamente interdisciplinar. La segunda red de confianza era en ese equipo, en el que habríamos de integrarnos sin conocer –en la mayoría de los casos- al resto de los integrantes. Aquí aparece un aspecto relevante del proyecto y que creo conforma un hallazgo en sí mismo. La capacidad de conformar ese equipo implica un reconocimiento tácito a –por lo menos- una confluencia de miradas en relación a la posibilidad de trascender lo disciplinar. Más allá de que las herramientas de trabajo a utilizar resultaran más o menos efectivas en cuanto a los objetivos, el hecho de reunirse de forma periódica durante un semestre, a pensar, discutir e implementar premisas de trabajo donde se ponían en juego las fronteras disciplinares, constituye en sí mismo un resultado a valorar. También lo fue, discutir e intercambiar en relación a las referencias teóricas que cada uno tenía desde su campo disciplinar así como las posibilidades metodológicas para el abordaje de los objetivos. A cada uno nos implicó el reconocimiento de los demás integrantes del equipo docente, como individuos diversos pero comprometidos en la búsqueda de formas de trabajo que implicarán otro posicionamiento conceptual en relación a nuestras disciplinas.

(Des) Obstrucciones

El dispositivo diseñado, implicaba tomar en cuenta la experiencia que se había desarrollado en el primer curso implementado por el proyecto, donde la conformación del equipo había sido diferente, si bien mantenía la proporción por cada una de las instituciones/disciplinas que participaban: arquitectura, teatro y artes visuales.

Este acumulado de experiencias, con sus debates internos en relación a los contenidos, obstrucciones, roles, referentes, formó parte subyacente del mecanismo de trabajo implementado en el segundo curso. Las discusiones y sus conclusiones aparecían más o menos explícitamente, al momento de planificar el trabajo con el nuevo grupo. Aquí se generaba otro espacio de confianza, en que los docentes que no habíamos formado parte del equipo anterior, asumíamos que las constataciones y resultados obtenidos, al menos en forma inicial, eran una base válida y de peso al momento de delimitar el alcance del segundo curso. Sin embargo,

al mismo tiempo, generaba una sensación de incertidumbre acerca del proceso de trabajo anterior, que quizás en algún momento hubiera sido necesario revisar y contrastar con la planificación de las premisas. Las lógicas de funcionamiento docente a la interna de cada uno de los servicios/disciplinas involucrados en el proyecto también son un componente que aportan elementos a la hora de analizar el rol docente. Es que los mecanismos o dinámicas que implican la formación docente en cada una de las instituciones, así como la metodología de trabajo a la interna de las cátedras o talleres, contienen prácticas y emplazamientos que determinan la conformación de los roles docentes al momento del trabajo colectivo. Al momento de las reuniones generales del equipo del proyecto, era visible que en algunos casos había un trabajo previo de los docentes relacionados con las disciplinas, de preparación e intercambio, hecho que constituía un aporte un tanto más organizado, orientado a discutir conceptualmente los abordajes propuestos. Esto hacía evidente también, la necesidad de contar con tiempos específicos para el intercambio y discusión conceptual, apartada de la implantación de las premisas o armado de las clases. Es decir, desde lo metodológico, la discusión “disciplinar” previa al encuentro del equipo docente implicaba una puesta en común de los puntos de partida de cada uno de los participantes y una reflexión en cuanto a los alcances de ese espacio de construcción colectiva.

¿Rayar o no rayar?

Otro espacio de discusión y construcción relevante, lo constituyó la discusión en cuanto al rol que cada uno de nosotros debía desempeñar al momento del trabajo con los grupos de estudiantes. Quizás es aquí donde pueden comenzar a aparecer los perfiles de cada una de las trayectorias disciplinares de cada uno de nosotros y su incidencia a la hora de posicionarnos como equipo docente.

La intención de generar un espacio de vacío conceptual, orientado a generar condiciones que permitieran instalar un escenario de creación donde primara el espacio de reflexión colectiva; implicaba posicionarse claramente desde el rol docente. Es decir, resultaba fundamental desplazarnos de la definición de lineamientos teóricos o referenciales al momento de generar un proceso de discusión y búsqueda de sentido para el trabajo que se proponía realizar a los estudiantes.

Claramente, esto implicaba revisar, cuestionar, poner en discusión las lógicas de trabajo que cada uno de nosotros desarrolla en los espacios donde nos desempeñamos como docentes. Además, debía vincularse y debatirse con el fin de que el planteo metodológico fuera claro al momento del encuentro con el grupo.

Aquí el desafío fue, sin lugar a dudas, hacer evidentes nuestras propias dudas y convicciones en cuanto al alcance de nuestros prejuicios y convicciones respecto al rol docente. Discutir y discutirnos la idea que cada uno de nosotros tenía respecto a lo que un docente debe hacer, al rol que debe cumplir, al posicionamiento en relación al estudiante. ¿Hasta donde debía avanzar nuestra opinión/sentencia/sugerencia en relación a los trabajos de los estudiantes? ¿Hasta dónde podíamos interferir desde nuestros propios emplazamientos en el proceso que declarábamos, intentando que fuera colectivo e independiente de un concepto preestablecido? ¿Hasta donde al comentar nuestras impresiones en relación a las propuestas estudiantiles, no estábamos “rayando/ corrigiendo/ incidiendo” en sus procesos de trabajo?

Indudablemente estas cuestiones nos implicaban directamente desde nuestras propias experiencias en relación a los procesos de creación/trabajo en nuestras disciplinas y presentaron un desafío en dos dimensiones. Por un lado intentar poner en cuestión la manera en que debíamos posicionarnos frente a un colectivo de estudiantes provenientes de diversos servicios, al tiempo de cuestionarnos sobre nuestras prácticas docentes en relación al trabajo con colegas con trayectorias diversas y dinámicas variadas.

Poner en cuestión la idea de “tutorizar” el proceso de trabajo de los estudiantes, implicó intentar delinear una forma de acompañamiento al grupo que permitiera por un lado estar presente de manera lateral y no protagónica, intentando dar paso a las búsquedas y derivas que el propio grupo se auto-imponía; pero al mismo tiempo mantener la referencia metodológica en el mecanismo de trabajo a desarrollar intentando articular los tiempos con los procesos de experimentación. Esta lógica de funcionamiento implicó involucrarse con los grupos de estudiantes que se conformaron, emplazándonos desde una mirada crítica en relación al proceso que desarrollaban, proponiendo cuestionamientos, dudas o ubicaciones que aportaran a la dinámica de colaboración en la construcción de sentido.

¿Hasta que punto esa dinámica pudo concretarse? ¿De qué manera influyo ese emplazamiento en el proceso de trabajo y posterior resultado que cada uno de los grupos se propuso? ¿Tuvo relevancia el perfil/formación/intereses de los estudiantes que conformaron el grupo?

Seguramente, algunas de estas preguntas, se han podido responder desde la sistematización de los resultados del proyecto, fundamentalmente al momento de poner en diálogo el proceso desarrollado por los tres cursos y la mirada global de las experiencias desarrolladas. También, de seguro aparecerán diferencias en cuanto a las reflexiones y creaciones colectivas generadas en tres ámbitos diferenciados con premisas que se fueron influyendo unas a otras, en función del trabajo y los perfiles de los colectivos, estudiantiles y docentes.

Al mismo tiempo, algunos análisis requerirán continuar profundizando en la indagación respecto a los procesos de formación docente que en cada una de las instituciones se produce. Primero en relación a las disciplinas específicas pero fundamentalmente en los enfoques relacionados con lo interdisciplinario.

Quizás resulte paradójico pensar en la individualidad docente al momento de reflexionar en torno a un proyecto de creación colectiva. Sin embargo, creo que resulta importante identificar cuáles son las características que determinan nuestras prácticas docentes en cada uno de nuestros lugares de trabajo, para luego articular nuestros emplazamientos con otras prácticas docentes. Será necesario, pensar en otros formatos para las prácticas docentes que incorporen hallazgos encontrados en el proyecto y propongan cuestionamientos acerca de las dinámicas de trabajo que desde cada una de nuestras instituciones se cristalizan en las prácticas docentes específicas.

En definitiva, intentar delinear espacios de reflexión docente en torno a las metodologías de trabajo, propias y ajenas, con el objetivo de ampliar perspectivas teóricas y metodológicas que permitan generar otros espacios de creación y práctica docente.



5.

Recopilación y síntesis gráfica



5.

Recopilación y síntesis gráfica

Ignacio de Souza

PROYECTO PIMCEU



LOCACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

ARQ/IENBA/EMAD

Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes
Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático

Bb0
Bb0 . básica inicial

ROL DOCENTE :

Coordinador: A4+E3+I2

CURSO 1 . S1 . 2014

3 opcionales
ARQ+IENBA+EMAD
cupo:
15 est. por centro
est. ext. (ARQ)



INAE

Instituto Nacional
de Artes Escénicas

Bb1
Bb1 . Manejo
consciente, textos,
audiovisuales,
intervenciones.

Vacío Conceptual

Campo: A1+A5+E1+I1+I3

Presencial: A2+A4+E3+I2

CURSO 2 . S2 . 2014

3 opcionales
ARQ+IENBA+EMAD
cupo:
15 est. por centro
est. ext. (ARQ)



EI

Espacio de Arte
Contemporáneo

Bb1

Tutorías

Ai4 A2+A3+E5+I3

Tutor: Bi5 A1+A5+E3+I4

Ci6 A4+E4+I1+I2

CURSO 3 . S1 . 2015

3 opcionales
ARQ+IENBA+EMAD
cupo:
15 est. por centro
6 est. ext. (ARQ)



Museo del
Carnaval

Museo del Carnaval

Bb1

Bb2 . Sumatoria,
revisión, inclusión para
el análisis crítico.

Operador Crítico

Problematizador: A1+A3+E2+E3+I1

SISTEMATIZACIÓN . 2015



Bb2

Operativo Reflexivo

(PUBLICACIÓN)

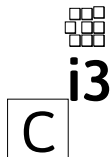
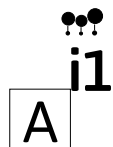
Catalizador: A2+A4+E3+E5+I2+I3

EQUIPOS

ESTUDIANTES

Referencias a instituciones (o. alf.):
Ai - Arquitectura intercambio / Ar. FADU Arquitectura / Em. EMAD Esc.
Multidisciplinaria de Arte Dramático / Ie. IENBA Inst. Esc. Bellas Artes / in.
INAE Ins. Nac. Artes Escénicas / Pa (licenciatura de paisaje) Udelar

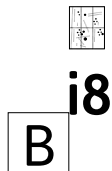
CRITERIO DE GRUPOS



Desconocidos, Interdisciplinarios.



Desconocidos, Interdisciplinarios.



Afinidad temática, Interdisciplinarios.

i1A

in. Cecilia González
in. Juan Pablo Campistrous
Ai. Laetiti Hedon
Ie. Lucía Episcopo
Ar. Lucía Pérez
Ar. Martín Gómez
Ie. Malena Paz
in. Nazario Osano
Ai. Quitterie Bourgela
Ar. Sabrina Pose

i2B

Ie. Mariana Dos Santos
Em. Leonor Courtoisie
Ai. Lucie Rama
Em. Pamela González
Almeida

i3C

Ar. Inés Aguirre
Ai. Yaiza Ares
Ai. Hugo Azevedo
Ar. Javier Castro
in. Raúl A. De León
Em. Gimena Fojaco
Ar. Florencia Fornaro
Ar. Maite Hermida
Ar. Valentina Melo-González
Ar. Diego Morera

i4A

Em. Laureano Canepa
Ar. Juan Fierro
Ar. Christian Flores
Ar. Nicolás Franco
Ar. Giovanna Gregorio
Ai. Alizée Le Gal
Ai. Daniel Ojeda
Ai. Elsa Py
Ai. Océane Rebour
Ar. Sebastián Silva
Ar. Diego Urioste

i5B

Ai. Joana Batel
Ai. Guillem Cabanch
Ar. Federico Casaballe
Ai. Juliette Gelis
Ar. Noelia Mancebo
Ar. Analia Mendez
Ai. Vieginia Monasterolo
Ai. Pedro Oliveira
Ai. Andrea Olivera
Em. Sofia Rivero
Ai. Petra Simoes

i6C

Em. Ana Chiara
Ai. Ariadna Rodriguez
Ai. Benjamin Abtouche
Ar. Camila Castellano
Ie. Carina Amoroso
Ar. Florencia Charquero
Ar. Gonzalo Salvo
Ai. Jeremy Lasne
Ai. Lou Rodet
Ie. Melissa Gavini
Ar. Santiago Pereyra
Ai. Yessica Herrera

i7A

Ar. Cecilia Maggi
Pa. Gaia Franzini
Ai. Laura Uteda
Ar. Magalí Galeano
Ar. Tatiana Ponce

i8B

Ar. Agustín Samuelle
Ie. Claudia Ugolini
Ar. Manuel Varela
Ai. Marcela Volpe
Em. María Eugenia Vidal
Ar. Natalia Fernández

DOCENTES

ARQ // A1 - Sergio Aldama, A2 - Ignacio de Souza, A3 - María Lezica, A4 - Luis Oreggioni (c), A5 - Fernanda Ríos
EMAD // E1 - Tamara Cubas, E2 - Florencia Lindner, E3 - Mariana Percovich (c), E4 - Carlos Pirelli, E5 - Diana Veneziano
IENBA // I1 - Valeria Leptra, I2 - Fernando Miranda (c), I3 - Julio Pereyra, I4 - Gonzalo Vicci

(c) Coordinadores del proyecto

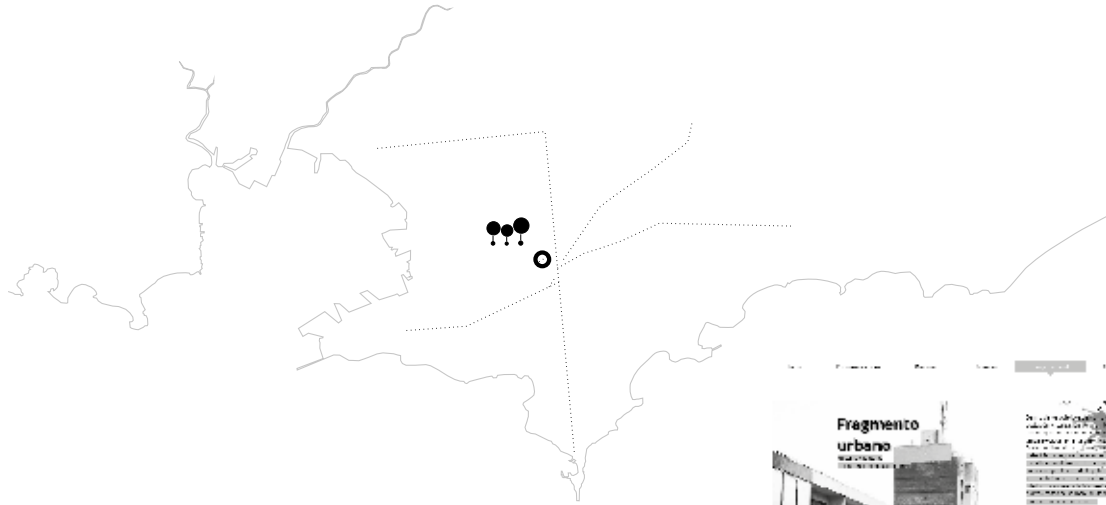
114

i1

curso
grupo

1

A



<http://intervencionesurba.wix.com/grupoa2014#!contact/cudb>

nombre del proyecto

MI CALLE / TU CALLE

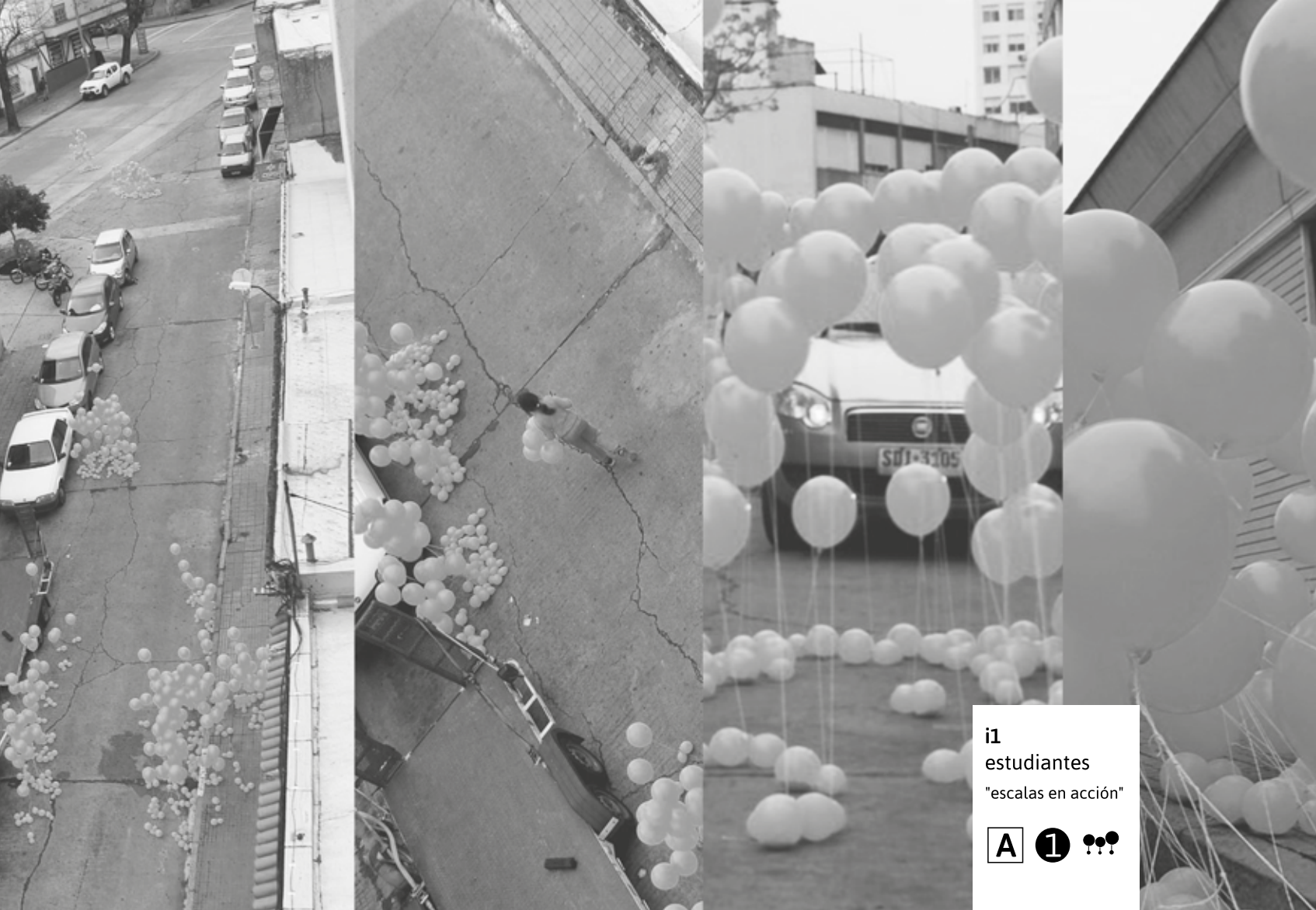
Reconfigurando el espacio público.

nombre coloquial

Globos

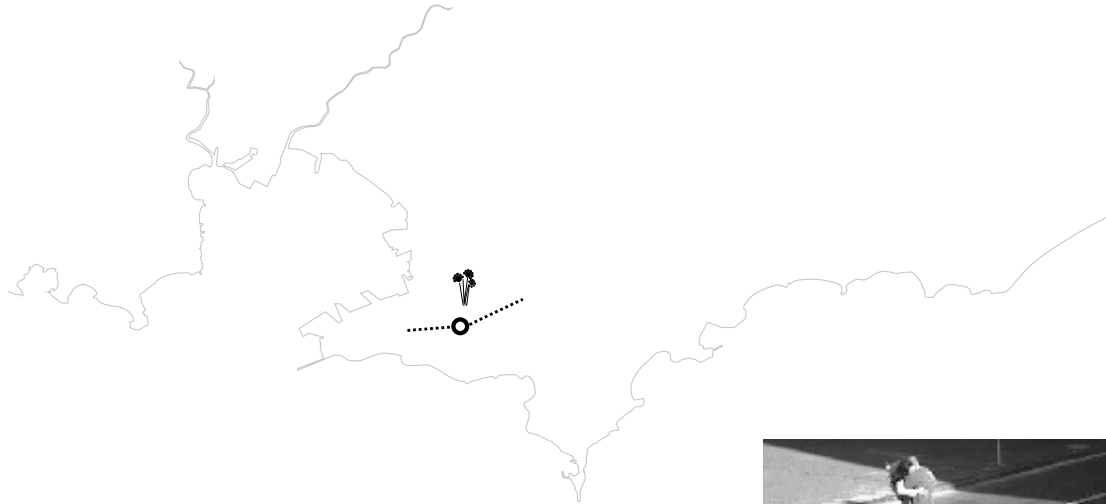
resumen

Mi calle / Tu calle deviene de un proceso multidireccional nutrido de una ávida curiosidad por la idea de lo público-privado, los resultados de la experimentación con el interlocutor urbano y la búsqueda de nuevos espacios de reflexión acerca de la función comunicativa del arte.



i1
estudiantes
"escalas en acción"





nombre del proyecto

UN AUTO DE AMOR

nombre coloquial

Abrazo

resumen

La propuesta es realizar una intervención urbana que genere una ruptura en el tránsito normal de las calles a fin de transmitir una experiencia visceral y estética a la vez, promoviendo la reflexión acerca de la forma de habitación del espacio urbano, más específicamente, de las calles. La acción consiste en cuarenta y cuatro personas, el mismo volumen de un automóvil, pero con un pulso distinto: el del abrazo. A lo largo de la Avenida 18 de Julio, se encontrarían, en medio de la calle, las cuarenta y cuatro personas para unirse en abrazos de a pares en cada esquina y al mismo tiempo, generando, en volumen, un auto de amor que durará desde la luz verde con la que crucen al encuentro hasta la próxima luz verde, posterior a la luz roja en la que se mantendrán obstaculizando el tránsito. La intervención realizada y registrada corresponde a uno de los 44 abrazos.



i2
equipo registro
"secuencia"



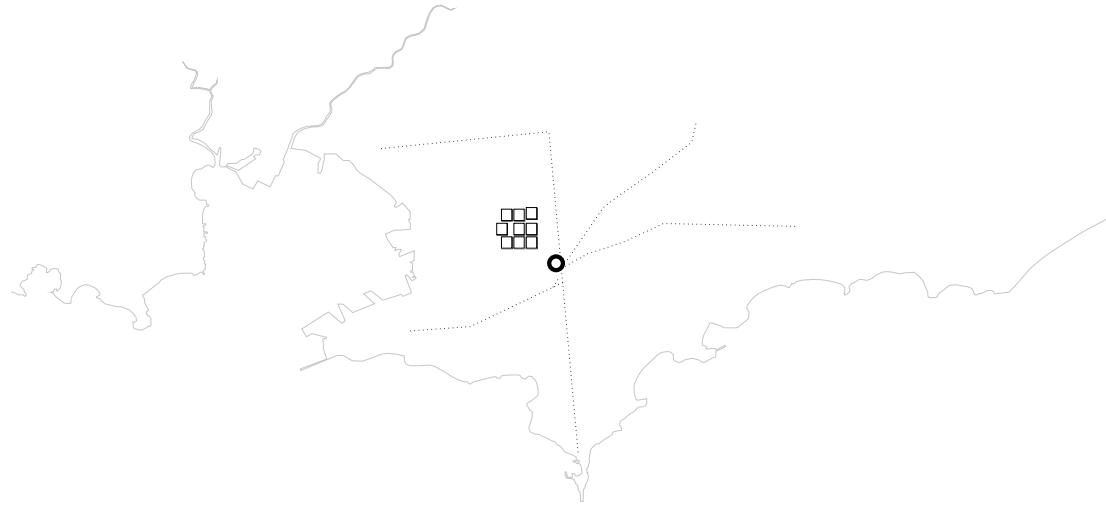
i3

curso

1

grupo

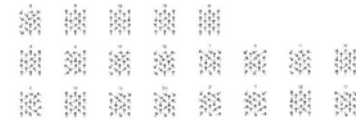
C



nombre del proyecto

20 EN PAUSA.

ENSAYOS PARA INICIAR UNA CONVERSACIÓN INSTANTÁNEA.



nombre coloquial

Espejos

resumen

Realizar 20 ensayos para iniciar una conversación instantánea. La pausa del flujo como oportunidad para lo relacional. De la unidireccionalidad atomizada, a la instantánea (y frágil) multidireccionalidad colectiva. La acción tuvo lugar el día 21 de julio de 2014 en la zona de Tres Cruces, en la ciudad de Montevideo, Uruguay, sobre la avenida Br. José Artigas en horario diurno sobre las 15 hs.



laboratorio
estudiantes
"espacio-tiempo"



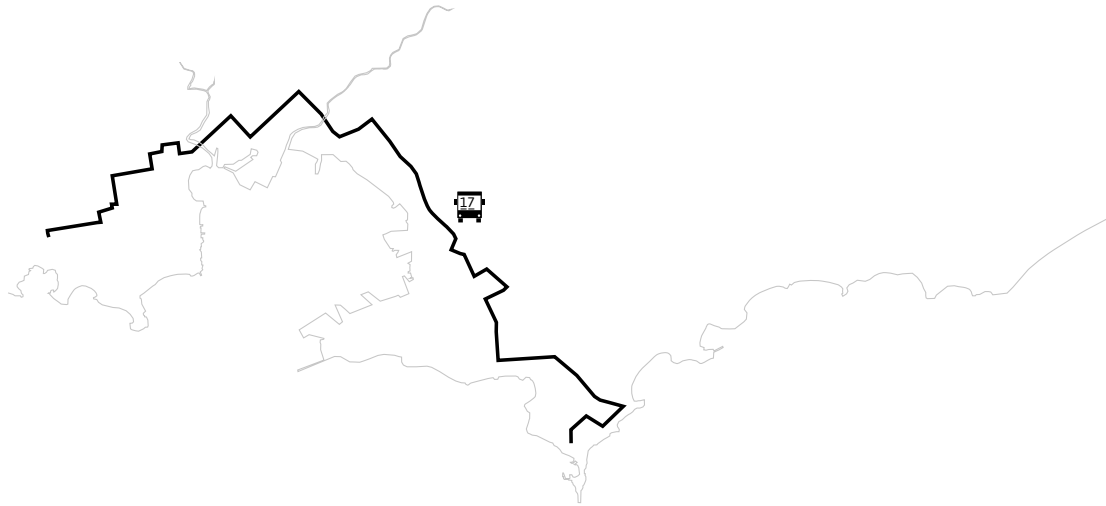
120

i4

curso
grupo

2

A



nombre del proyecto

RE-VIENDO TU CIUDAD

UNA NUEVA FORMA DE VER LO QUE PASA DELANTE DE NUESTROS OJOS.

UNA RE-INTERPRETACIÓN DEL VIAJE EN ÓMNIBUS.

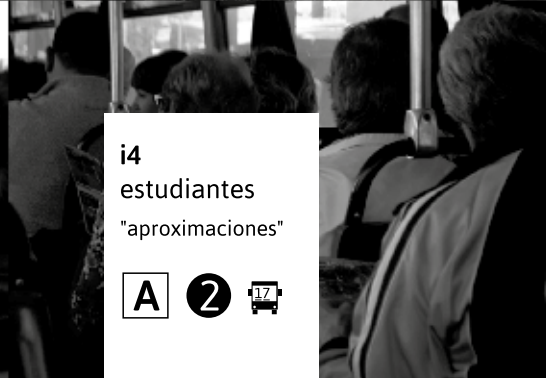
nombre coloquial

17

resumen

El objetivo de este trabajo es intervenir en el espacio urbano, y más precisamente el espacio en relación con el automóvil. Al hablar de intervención, nos referimos a actuar en este espacio y dirigir el discurso a la gente que lo atraviesa. ¿Qué es una intervención urbana? Nosotros pensamos que se trata, por diferentes medios (ficción, paneles, actuación, conversación), de destacar un tema, subrayar y revelarlo al público. Reflexionamos sobre un espacio interior diferente pero vinculado también con el auto: el ómnibus. Lo interesante es que dentro de este espacio se encuentran varias personas, todas distintas, y deben compartir espacio y tiempo juntos. ¿Qué pasa arriba de ómnibus? ¿Cómo creen algo nuevo compartido, cambiando todo el tiempo según el lugar, el día, la gente, etc?





i4
estudiantes
"aproximaciones"



122

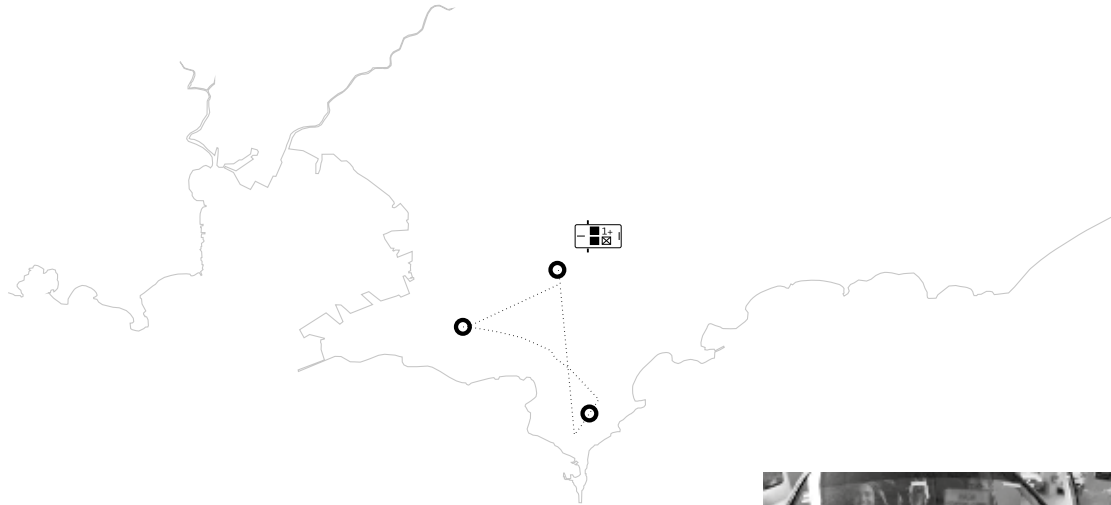
i5

curso

2

grupo

B



nombre del proyecto

AUTO&CIA.

nombre coloquial

Secuestradores

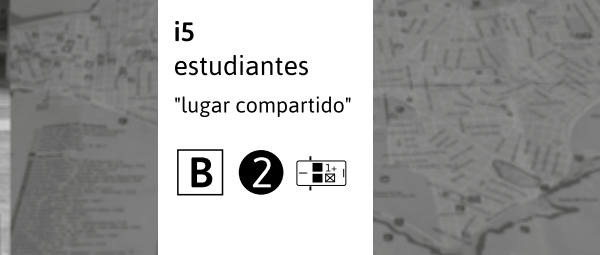
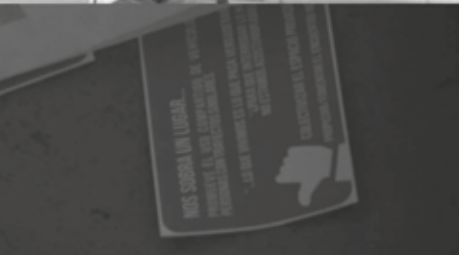
resumen



A partir del reconocimiento de la tensión entre el espacio de lo colectivo en el espacio público y el AUTO-YO, la burbuja íntima, el proyecto se enfoca en el compartir el espacio íntimo, a la búsqueda de intercambios. El proyecto se resuelve ofreciendo compartir un viaje a personas que transitan dentro de la terminal de Tres Cruces, y realizando un recorrido junto a los invitados. Se proponen trayectos que involucran a la Intendencia Municipal y la zona de Punta Carretas como nodos de salida-llegada.



“INTERROGAR LO QUE
HA DEJADO DE
SORPRENDERNOS”



i5
estudiantes
"lugar compartido"



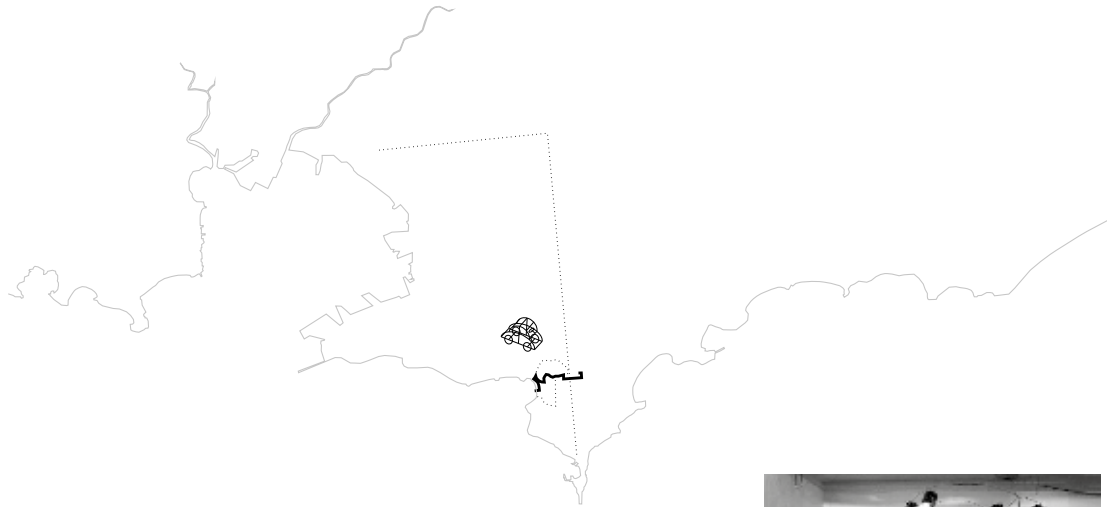
i6

curso

2

grupo

C

*nombre del proyecto***SIN CHASIS***nombre coloquial*

Auto de alambre.

resumen

La intervención consta de un recorrido por la calle pública, realizado por cuatro personas dentro de un dispositivo que denominamos Auto-Alambre. El recorrido es de aproximadamente 16 cuadras, partiendo de un garaje ubicado en la calle Carlos Berg en el barrio Punta Carretas-Pocitos y llegando hasta la playa Ramírez. Para realizar la intervención elegimos como fragmento urbano de acción el momento y los espacios de ocio.

Auto-Alambre_ Representación lineal y en tres dimensiones, a escala 1.1 de un auto, confeccionado con varillas de hierro de 6mm.





i6
estudiantes
"en auto"



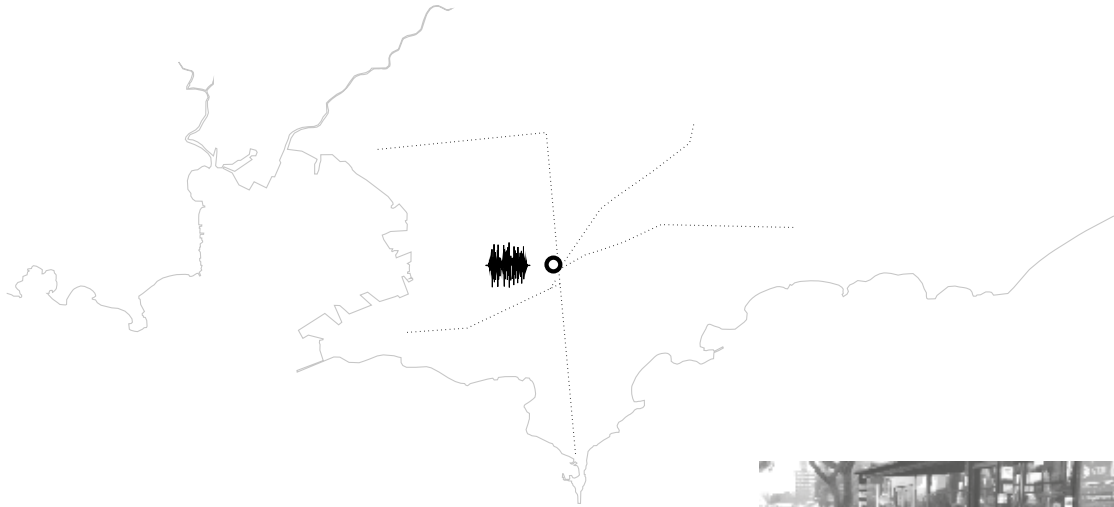
126

i7

curso
grupo

3

A



nombre del proyecto

PAISAJE SONORO

nombre coloquial

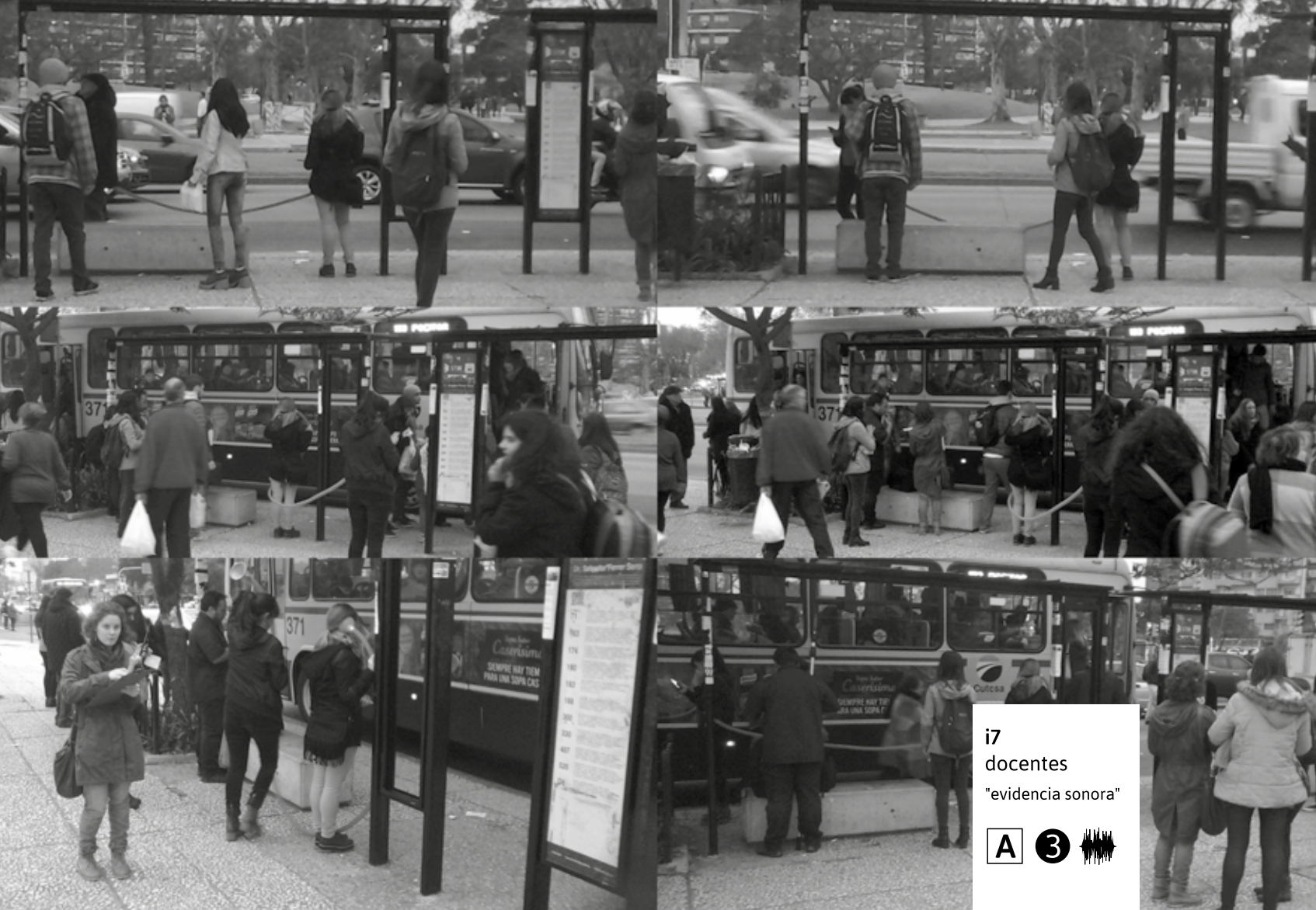
Sonidos, grupo D.

resumen

La intervención propone una actividad performática que se propone evidenciar la interferencia del ruido en el paisaje sonoro urbano de nuestra ciudad. Para ello se presenta una situación ficticia de “medida” de los niveles sonoros en situaciones específicas en una parada de ómnibus.



Bulevar Artigas y Avenida Italia. (34°53'44.58"S, 56° 9'52.82"O)



i7
docentes
"evidencia sonora"



128

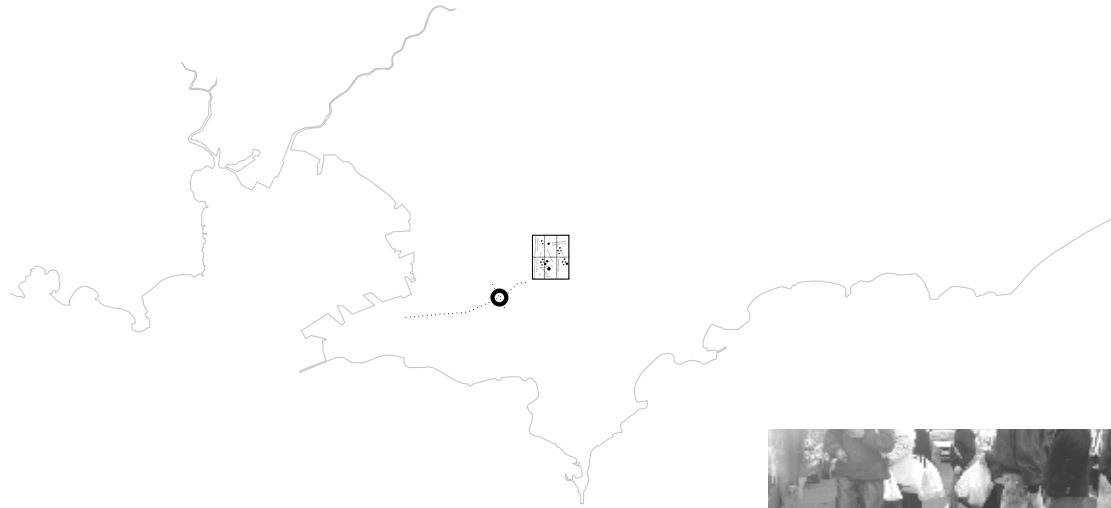
i8

curso

3

grupo

B



nombre del proyecto

RASTROS URBANOS

nombre coloquial

Lienzo, grupo C.

resumen

La intervención se resume en la colocación de un lienzo blanco que cubre la calzada de la intersección de las Calles Tristán Narvaja y Uruguay, un domingo a primer hora de la mañana.

Como todos los domingos, la feria va lentamente poblándose de público y en el cruce se mantiene el semáforo y el pasaje de autos y ómnibus. En los bordes del lienzo se dejan manchas de pintura que el pasaje de transeúntes y vehículos va trasladando e imprimiendo en el lienzo. Acabada la jornada, el lienzo se vuelve una cartografía abstracta de la vida de la feria.

Tristán Narvaja y Uruguay. (34°53'59.98"S, 56°10'43.69"O)



i8
estudiantes
"rastro del tiempo"

B

3



Curriculums

CURRÍCULUMS BREVES DEL EQUIPO

SERGIO ALDAMA

Docente Ayudante Grado 1 en Taller Scheps, desde 2009 a la fecha, participando en este periodo en varios cursos de Anteproyecto. Fue Coordinador del proyecto “Desde el cielo”, seleccionado y financiado por la Comisión Bicentenario y el Ministerio de Educación y Cultura, proyecto expuesto en el EAC Espacio de Arte Contemporáneo. Ha sido colaborador en equipo de proyecto interdisciplinario “Espacio público, cartografía, gestión participativa; Proyecto habitación y subjetividad” financiado por la CSIC; en el que participan Facultad de Psicología y Facultad de Arquitectura. Trabaja de forma dependiente en varios estudios de arquitectura, y desde 2006 a la fecha en LGDarquitectos como proyectista. Ha participado en diversos concursos de arquitectura y urbanismo a nivel nacional e internacional, obteniendo varios premios y distinciones.

TAMARA CUBAS

Licenciada en Artes Plásticas y Visuales por Universidad de la República, Master en Arte y Tecnología por HKU-EMMA, Utrech, Holanda. Egresada de la escuela de Danza Contradanza y del ISEF, Montevideo. Artista que trabaja en artes escénicas, visuales y performáticas. Ha participado en exposiciones individuales (El día mas Hermoso, Montevideo 2013) y “Formas de la Ausencia” (México 2015) y colectivas con videos, fotografías y acciones performáticas. Dentro de sus creaciones escénicas se destacan Multitud y Puto Gallo Conquistador. Es codirectora del colectivo Perro Rabioso y ha sido jurado de varias instancias en Montevideo y Latinoamérica de Fondos Concursables entre otros.

IGNACIO DE SOUZA

Arquitecto desde 2012 por Facultad de Arquitectura, Universidad de la República. Diplomado en Investigación Proyectual en el 2015. Profesor Ayudante grado 2 de Proyecto en el DEAPA, Taller Scheps. Participante activo en instancias proyectuales de diversa índole desde el 2004: Seminarios Montevideo, Archiprix Internacional, entre otros. Se vincula a la disciplina en actividad laboral desde el 2004, formando parte de

Colectivo [a]parte, equipo interdisciplinario Piai en IM, estudio g+, y actualmente en IP. Ha realizado concursos nacionales e internacionales desde el año 2002 a la fecha en diversos equipos; como colaborador obtuvo varios premios y menciones, como autor ha obtenido un primer premio, un tercer premio y cinco menciones destacadas.

FERNANDO MIRANDA

Profesor Titular e Investigador del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes (I.ENBA)” de la Universidad de la República. Director del IENBA por el período 2016-2020

Doctor en Bellas Artes con orientación en Educación Artística (U. de Barcelona) y Licenciado en Ciencias de la Educación (UDELAR).

Investigador Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, ANII – Uruguay.

Responsable desde 2005 del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad de la UDELAR con el que ha desarrollado proyectos a nivel nacional e internacional.

Miembro del Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, de la Faculdade de Artes Visuais de la Universidade Federal de Goiás, Brasil.

VALERIA LEPPA

Licenciada en Artes Plásticas y Visuales por Universidad de la República. Diplomada en Educación, imágenes y medios por FLACSO Argentina y estudiante de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Rosario. Docente del Departamento de las Estéticas del IENBA. Participación en proyectos de la CSE y CSEAM. Exhibición en las ediciones 54 y 56 del Premio Nacional de Artes Visuales, Espacio de Arte Contemporáneo y Centro de Exposiciones Subte como integrante del Colectivo Interrupciones. Orienta su quehacer docente, artístico e investigativo hacia las prácticas colectivas y colaborativas como herramientas transformadoras.

MERY LEZICA

Arquitecta desde el año 2010 egresada de la FADU Universidad de la República.

Cursa Posgraduación en la FADU Universidad de la República desde el año 2012, la diplomatura en Investigación Proyectual, y ahora iniciando la maestría en Proyecto. Es docente ayudante grado 1 del Taller Scheps. Pertenece al equipo Casas Concepto, formado en el año 2011 por un llamado de la FADU UdeLaR como trabajo de investigación para la realización de una plataforma de vivienda de interés social, realizando una primera experiencia de práctica de la plataforma en el año 2013 en el realojo de un asentamiento en Barros Blancos.

Realiza actividad profesional desde el año 2005 junto a su socia Lorena Castelli, cofundadoras del estudio KUNST, estudio de proyecto, diseño y de instalaciones temporales.

FLORENCIA LINDNER

Egresada de la Escuela de Acción Teatral Alambique y la Escuela multidisciplinaria de arte dramático (EMAD). Estudió dramaturgia escénica en Humahuaca, Argentina, con el Séptimo teatral. Estudia dirección de actores y montaje con la Compagnie Brin para el Centro Latinoamericano de Creación e Investigación (Celcit-Iberal Paris, 2009, 2010). Estudió con directores y dramaturgos como Roberto Alvim (Teatro Transhumano, San Pablo), Guillermo Heras (Iber-escena, España) y Sergio Blanco. Violinista, dramaturga, directora, actriz, diseñadora y docente en el 2006 comienza a trabajar en colectivo artístico multidisciplinario INVASIVO. Imparte talleres en el Centro Cultural Kavlin y trabaja en equipos varios como Efímero Teatral. Ganadora del premio Solos en el escenario, CCE 2007. Premio Florencio 2010 categoría Revelación: dirección y texto. Ganadora del Fondo de Estímulo a la creación y formación (FEFCA) categoría creación 2012, en el mismo año empieza trabajos en robótica con Pablo Benítez. En el 2014 ha sido seleccionada por el Lincoln Center y el teatro Solís para representar a Uruguay en el Director's Laboratory del mismo centro, Nueva York.

LUIS OREGGIONI

Arquitecto desde 1996 por la Facultad de Arquitectura Universidad de la República. Perfil académico centrado en el proyecto de arquitectura y urbanismo. Cursa Posgraduación en la FAU-USP desde 2012 y desde 2014 Doctorado, con su investigación “More with less” sobre el proyecto de Equipamientos Colectivos para la periferia montevideana. Fue Becario entre 2012 y 2014 de la CAPES Brasil.

Profesor Agregado de Proyecto en el DEAPA Taller Scheps. Miembro de los grupos de investigación CSIC Taller Scheps y Núcleo de Cultura Visual. Realiza actividad profesional desde 1996 y a partir de 2011 es socio del estudio de proyecto “y arquitectura” junto a Bernardo Martín. Ha participado como autor en 14 Concursos de proyecto, donde ha obtenido tres primeros premios, un segundo premio, y varias menciones y destacados.

MARIANA PERCOVICH

Nace en Montevideo en 1963. Profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas. Directora Artística de la EMAD, Escuela Municipal de Arte Dramático, (2004-2007 y 2012 - 2015). Actual Directora de Cultura de la Intendencia de Montevideo. Asesora de Artes Escénicas en el Ministerio de Educación y Cultura (2008- 2011). Docente en la Universidad Católica del Uruguay, Tecnicatura de Gestión Cultural en el CLAEH, Dramaturgia y Dirección escénica en la compañía teatral COMPLIT. Premios: Fondo de Estímulo a la Formación y Creación Artística (FEFCA), Premio Florencio a Mejor Directora, Premio Morosoli como dramaturga. Estrena espectáculos en edificios históricos, espacio público, y salas tradicionales con la Comedia Nacional, elencos de teatro independiente, elencos extranjeros y COMPLIT. Como dramaturga trabaja y publica en Inglaterra, Brasil, Canadá, Francia y Argentina. Cursa el Diploma Superior en Género y Políticas Públicas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Uruguay.

JULIO PEREYRA

Licenciado en Artes Plásticas y Visuales por la Universidad de la República. Sus áreas de actuación e interés están relacionadas con la Enseñanza artística, en el área del Arte Latinoa-

americano contemporáneo, en tanto se vincula con procesos sociopolíticos mediados por la representación. Docente en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (2001) en el Seminario de las Estéticas I. Docente en el Consejo de Educación Técnico Profesional (2010) en el Espacio de Ciencias Sociales y Artístico y en la Unidad de Planeamiento, Investigación y Evaluación-Planeamiento Educativo. Maestrando en el Programa de Maestría y Especialización en enseñanza Universitaria, CSE-FHCE, UdelAR Es parte del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad. Miembro de la Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Brasil). Coautor del libro Sueños Solidos. Patrimonio estético en cooperativas de ayuda mutua.

CARLOS PIRELLI.

Nace en Montevideo. Cursó estudios Facultad de Arquitectura (3° año) y fue becado en diseño industrial en Italia entre el 77 y el 78.

Es escenógrafo y vestuarista, trabajando en unos 300 títulos de carnaval, espectáculos musicales, desfiles de moda, tv, etc. Obtuvo los premios Florencio Revelación y Escenografía.

Trabaja en diseño de equipamiento, alfombras, telas, interiorismo comercial y particular y en publicidad. Realizó exposiciones en Azotea de Haedo (Punta del Este), librería Linardi-Risso, Alianza Francesa, galería Notariado, Casa Taller (día del patrimonio), teatro Solís Sala Estela Medina. Fue seleccionado para el premio Van Gogh y el Paul Cezanne en 1990. Ejerció o ejerce la docencia en el Centro de Diseño Industrial, la EMAD, la UDE y en talleres del teatro La Gaviota, y varias instituciones.

FERNANDA RÍOS

Arquitecta egresada de la Facultad de Arquitectura, Universidad de la República. Obtiene el Diploma de Especialización en Investigación Proyectual en el año 2012.

Docente Ayudante Grado 1 de Proyecto en el DEAPA, Taller Scheps .

Arquitecta de la Dirección General de Arquitectura UdelAR, responsable actualmente de los Edificios de la FADU. En la actividad profesional independiente es socia del Estudio Díaz-Ríos, con el cual he obtenido numerosas distinciones en Concursos de Arquitectura, destacándose recientemente el Tercer Premio en el Concurso Antel Arena.

DIANA VENEZIANO

Actriz, directora y docente. Estudió Actuación en la Escuela Municipal de Arte Dramático, la Licenciatura de Artes en la Universidad Central de Venezuela y la Maestría en Teoría e Historia del Teatro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Docente de los cursos de Teoría Teatral en la EMAD: Teorías y prácticas teatrales, Proyecto de investigación teórico-práctico y Teatro posdramático. Como actriz trabajó en Venezuela, Brasil y Uruguay, siendo dirigida por Carlos Giménez, Nelly Goitiño, Antunes Filho, Sergio Blanco y Sandra Massera. Trabajó experimentalmente junto a Antunes Filho en el Centro de Pesquisas Teatrais de San Pablo (Brasil) como actriz, asistente de dirección, directora y monitora. Directora del colectivo artístico Kalibán Usina Teatro, con el que desarrolla un trabajo orientado a la creación de dramaturgias escénicas como procesos colaborativos e interdisciplinarios. Con dicho colectivo realiza espectáculos, intervenciones, demostraciones de trabajo y seminarios en Uruguay, Argentina y Brasil. Su práctica profesional, investigación y docencia se basan en una dinámica de laboratorio de experimentación escénica centrado en los procesos colectivos y colaborativos.

GONZALO VICCI GIANOTTI

Cursando estudios de Doctorado en Artes y Educación (Universidad de Barcelona) y Licenciado en Artes – Artes Plásticas y Visuales por el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” Universidad de la República. Investigador en el Sistema Nacional de Investigadores, Uruguay. Profesor Adjunto del I.ENBA y Coordinador de la Unidad de Formación y Apoyo Docente del Área Artística Investigador del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad, del Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas del Teatro Solís y del Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás.

ÍNDICE

1. Prácticas colectivas en áreas creativas y proyectuales: más allá de lo disciplinar	p. 9
2. Los diálogos.....	p.31
3. Las entrevistas.....	p.57
4. Las aportaciones.....	p.85
5. Recopilación y síntesis gráfica.....	p.109



i1
estudiantes
"tensar el límite"





i2
equipo registro
"luz, abrazo, luz"





i3
equipo registro
"pausa dispersa"





i4
estudiantes
"urbano interior"





i6
estudiantes
"en auto"



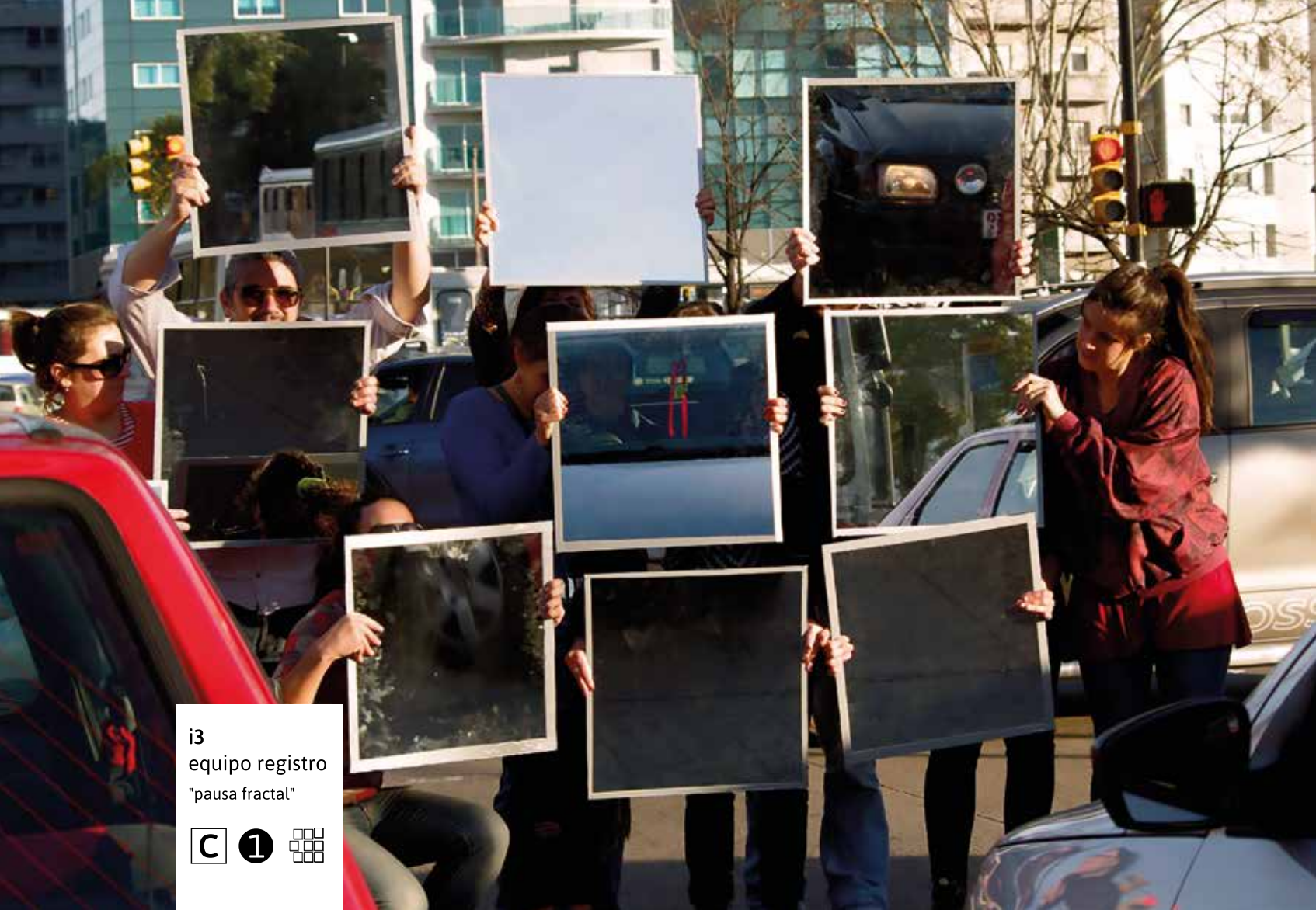


i8
docentes
"rastros intensos"





i1
estudiantes
"tensión acción"



i3
equipo registro
"pausa fractal"





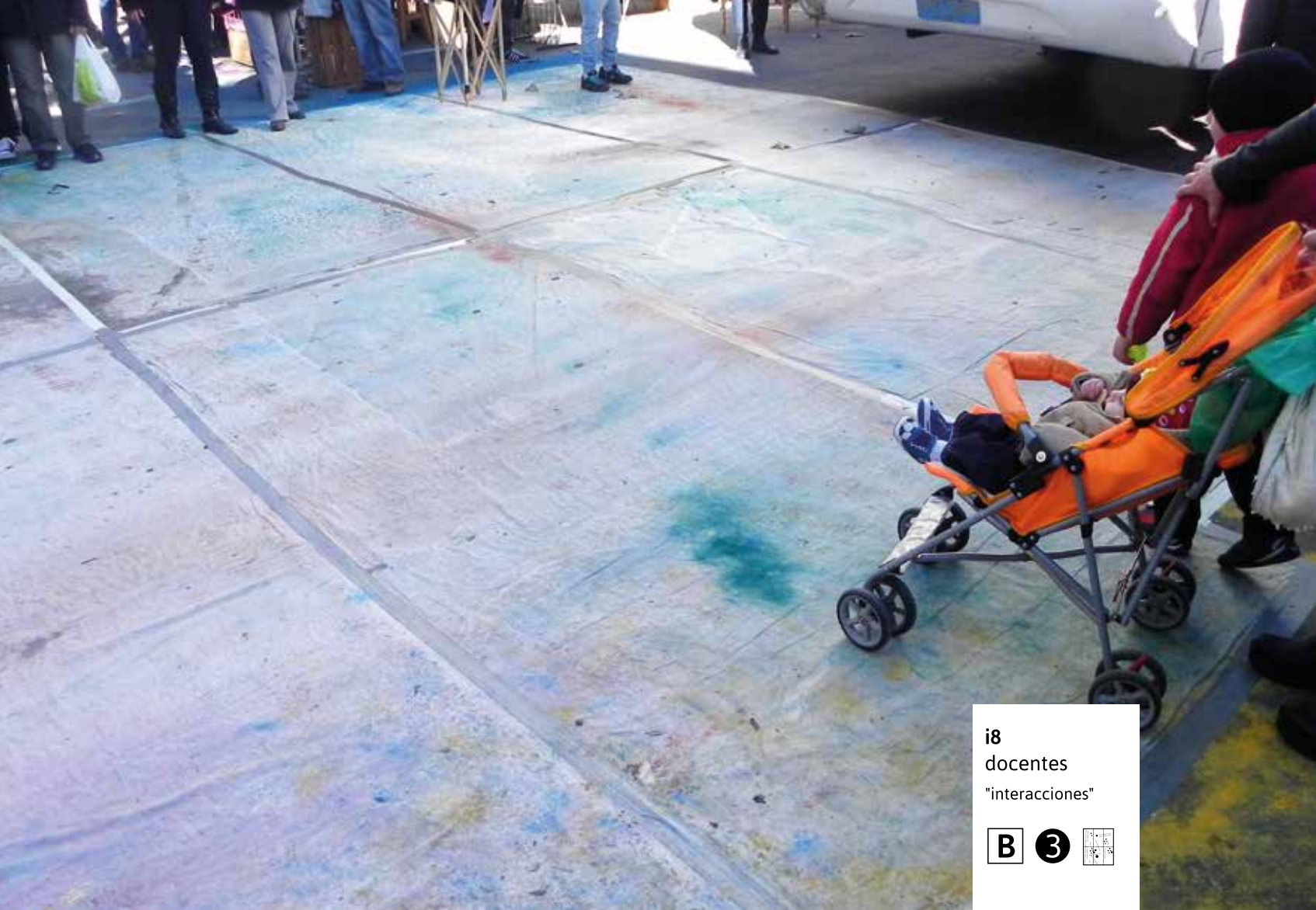
i4
estudiantes
"claves micro"





i6
estudiantes
"materialización"



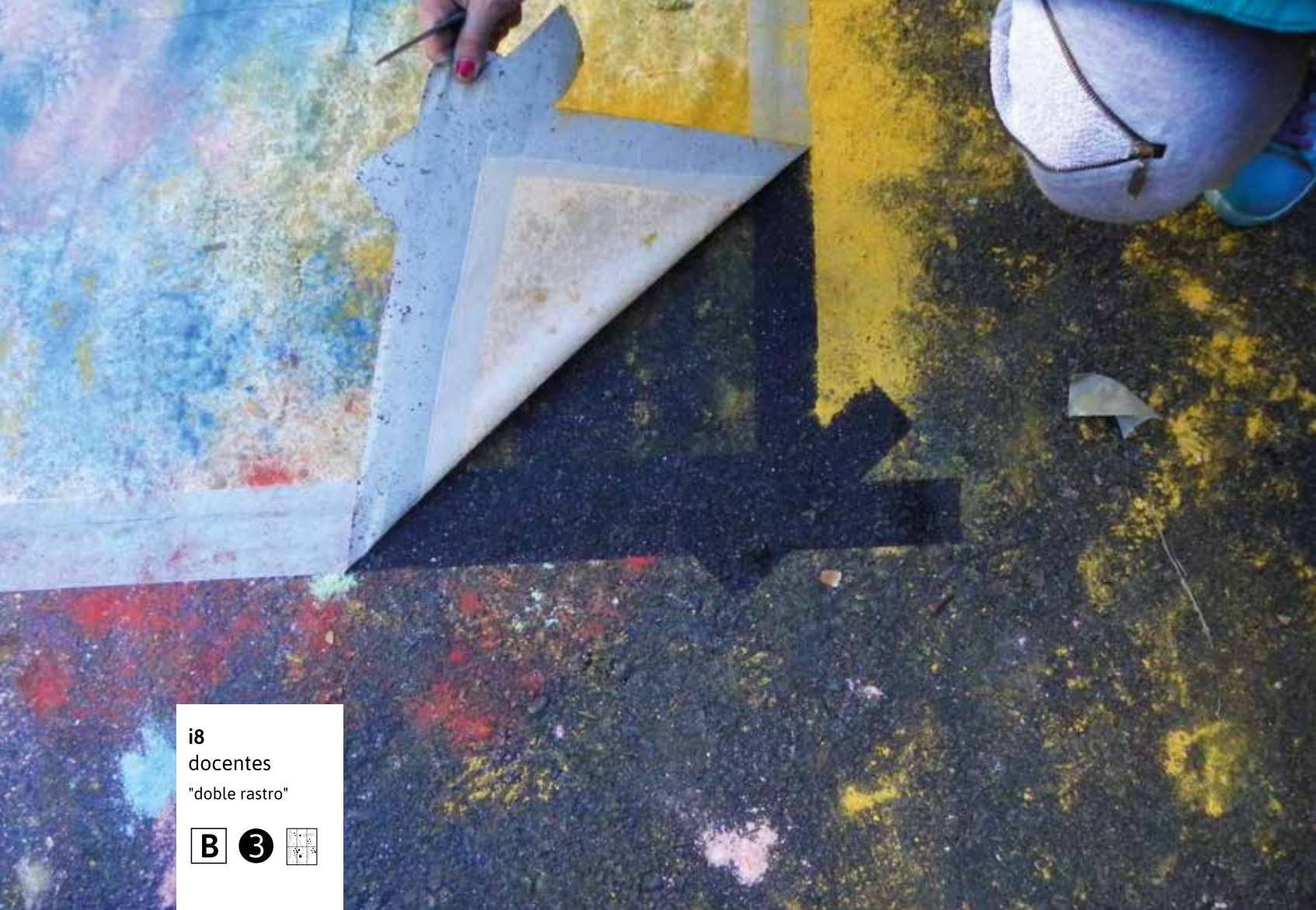


i8
docentes
"interacciones"

B

3





i8
docentes
"doble rastro"





Curso
equipo registro
"luces - espacios"





Curso
docentes
"cámara-acción"





Curso
equipo registro
"interdisciplinario"





Curso
docentes
"acción simultánea"



parece que tendría que tener
estuvieras a gusto y lo usaras?



Curso
docentes
"entre equipos"





Curso
docentes
"interiores abiertos"

2 INAE





Curso
estudiantes
"píxeles"





Curso
estudiantes
"límite en evidencia"

A 1



i4
estudiantes
"cercanía urbana"





i2
equipo registro
"instante a la luz"





i3
equipo registro
"pausa infiltrada"



