



Trabajo Final

***EPEM***,  
**LA RESTITUCION  
DE LA PALABRA**

LAS TRANSMISIONES EN LAS CLASES DE PLÁSTICA



Prof. Patricia Ledesma

2018

**Directora:** Doctora Carla Wainsztok  
**Co Director:** Profesor Leopoldo Dameno

Nuestro ensayo constituye la excusa para encontrarnos entre educadores y educadoras, a fin de convidarnos con relatos de clases y prácticas de la enseñanza, contados y analizados bajo la luz de las gramáticas pedagógicas latinoamericanas, principalmente en el eje de las transmisiones. En esta composición, las transmisiones y las pedagogías latinoamericanas, se movilizan coreográficamente, ruedan por el piso y emprenden vuelo como en una danza de Montequín<sup>1</sup>.

Queremos traer conversaciones y dar lugar a voces originarias: ancestrales y contemporáneas. En la cosmovisión de los pueblos originarios de la Patagonia, esta capacidad de compartir relatos, lleva el nombre de *epew* en *Mapudungun*, lengua madre del pueblo Mapuche. De este modo, intentamos recuperarlo en el territorio simbólico, como saber originario y también como saber didáctico para las aulas del Sur<sup>2</sup>.

La transmisión oral, es característica principal de los *epew*, y de ellos nos nutrimos, sin embargo en esta ocasión, además de la oralidad, elegimos la palabra escrita. La doctora en Ciencias Sociales, Carla Wainszok, quien dirige este trabajo final, alienta a nuestras escrituras: “Escribimos porque deseamos, porque anhelamos, porque las palabras nos envuelven y al escribir nos nombramos, nos volvemos más humanas y más humanos” (Wainszok, 2014:1).

Desde La Plata, una ciudad cuyas diagonales científicas a veces nos conducen a perdernos; profesoras y profesores, invitamos a reencontrarnos a través de esta gramática pedagógica. Una gramática que intenta enlazar las palabras para abrazar al lector, a la lectora, invitándolo/a e invitándonos a ser parte de este recorrido iniciado. El sentido gramatical que utilizamos tiene como propósito, reconocernos en quienes somos y quienes estamos siendo, entendiendo que al nombrarnos, nos pensamos, nos reinventamos. Como aclara Hugo Zemelman: “¿Cómo decir lo que somos sin quedarnos prisioneros en lo que se nos dice que somos? El desafío es ‘que el hombre no puede decir su pensamiento sin pensar su decir’.” (Zemelman, 2012:15).

Este ensayo existe, porque existe el lector/a, y por lo tanto, ya en el uso del lenguaje, sostiene una apuesta por la trascendencia y la construcción colectiva de saberes.

---

<sup>1</sup> Diana Montequín, profesora del seminario de Posgrado, Lenguaje Corporal.

<sup>2</sup> El término Sur, con mayúscula, refiere a la propuesta epistemológica de Boaventura de Sousa Santos

## INDICE

### ***Quiñe*<sup>3</sup>: Introducción**

- Primeras líneas ..... 3
- En La Plata .....5

### ***Epu*: Nombrando conceptos**

- Gramáticas pedagógicas latinoamericanas .....8
- El saber didáctico .....10
- El saber originario ..... 13
- El *Epew, un saber originario* .....15
- Las transmisiones .....17

### ***Küla*: Compartiendo las transmisiones**

- Las transmisiones de las artes visuales en clave latinoamericana .....21
- Las transmisiones en los proyectos pedagógicos.....26
- Las y los sujetos de las transmisiones .....29

### ***Melí*: Reflexiones finales.....36**

---

<sup>3</sup> En *mapudungun*, el idioma de la tierra; *quiñe* es el número uno, *epu*:2, *küla*:3, *melí*:4.

## Quiñe: Introducción



### Primeras líneas

Los Diseños Curriculares<sup>4</sup> para de la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, en cuanto a la enseñanza de Plástica Visual, prescriben el abordaje de contenidos en cuatro Ejes.

Los contenidos son presentados a través de los núcleos temáticos siendo estos últimos los sintetizadores de grupos de contenidos y la organización de cada uno de estos está pensada en función de cómo deben ser enseñados aquellos contenidos que en ellos se integran y relacionan. A su vez se plantean cuatro ejes de abordaje que constituyen formas de aproximarse al contenido y ayudan a tener presente que de esta manera cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del LENGUAJE, con las formas de producir (PRODUCCIÓN), con la forma en que se percibe y se interpreta (RECEPCIÓN), y con el entorno en que una manifestación estética circula (CONTEXTO SOCIOCULTURAL). Indican que en forma permanente deben tenerse en cuenta estas cuatro maneras de problematizar un contenido para trabajarlo en clase. (D.C. Primaria, 2008:311)

A pesar de esta prescripción, hemos podido observar que en numerosas oportunidades los y las docentes de Plástica, en sus clases, hacen foco en el Eje de la Producción, dejando relegado el eje del lenguaje, las instancias de percepción, reflexión y análisis de la imagen; su contexto de producción y circulación; como así también la situación de invite al proyecto o secuencia didáctica. Durante estos últimos años, pudimos advertir una tendencia a situaciones expositivas o teóricas por parte de docentes de Plástica, como introducción de clase y luego un mandato hacia la actividad manual (hacer collage, copiar dibujo), que deben realizar los estudiantes; minimizando y hasta anulando el valor de las transmisiones y de la construcción de conocimientos relativos a la disciplina. Por otro lado, hemos presenciado clases que son planificadas desde una concepción democrática de la educación y que comprenden a las transmisiones como saber didáctico, y a la imagen como totalidad discursiva<sup>5</sup>.

Ante lo expuesto, nos proponemos compartir relatos de clases y prácticas de la enseñanza, estudiados bajo la perspectiva de las pedagogías latinoamericanas y el concepto de

---

<sup>4</sup> Este trabajo final, fue concebido previamente a la Resolución N° 1482/17.

<sup>5</sup> Algunas de las clases a las que aludimos, fueron observadas en el marco de las prácticas, de la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Facultad de Bellas Artes. Titular, Patricia Belardinelli; Adjunta, Alejandra Catibiela.

transmisiones, a fin de gestar un aporte a la enseñanza de las artes visuales, en cuanto a la generación y/o recuperación de un saber originario. Resulta vital, hallar saberes didácticos acordes a fin de lograr transmisiones emancipadoras, de ampliar y garantizar el derecho de los niños y las niñas, al acceso y participación en el campo artístico, como área de conocimiento.

En este rumbo, Mariel Ciafardo, profesora en Historia del Arte y titular de Lenguaje Visual<sup>6</sup>, reconoce que un problema presente en la Educación Artística es la sobredimensión de los aspectos técnicos por fuera del contexto, la historia y la cultura. (Daniel Belinche, 2011). Por su parte, Graciana Pérez Lus, titular de la cátedra Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación<sup>7</sup>, sostiene que a pesar de la conciencia crítica establecida, aún no se ha podido transformar el modo en el que se dan las prácticas de la enseñanza. “En las clases, a pesar de un gran esfuerzo en la elaboración de documentos y de políticas públicas, estamos parados casi en el mismo lugar desde hace cuarenta años” (Belinche, 2011:161). Flavia Terigi, quien analiza las problemáticas del curriculum escolar, advierte que:

Soplarán vientos de catástrofe si los resultados de los operativos nacionales de evaluación de la calidad no comienzan a mostrar ritmos sostenidos de mejora de los indicadores de rendimiento en lengua y matemática; pero no habrá alarma (de hecho no la hay) si la enorme mayoría de los alumnos egresa de nuestras escuelas sin haber accedido, por ejemplo a un mínimo de saberes ligados con la experiencia y el disfrute de la producción artística (Terigi, 1999:42).

Es decir, dentro de la construcción de gramáticas pedagógicas latinoamericanas, en el campo de la educación artística, lo que debemos pensar es ¿Qué vamos a enseñar? ¿Quiénes estamos siendo, educadores/as y alumnos/as? ¿Qué saberes estamos construyendo? Y para ello, las transmisiones ocupan un papel decisivo, como saber originario y como saber didáctico.

El poeta nicaragüense Ernesto Cardenal, supo decir que “Cuando una lengua desaparece, no son solo las palabras las que se pierden. Cuando se muere una lengua, es una visión del mundo la que desaparece” (Angela Pradelli 2016:20). Quien escribe este

---

<sup>6</sup> Lenguaje Visual, cátedra de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, cuyo propósito de enseñanza es propiciar la vinculación entre producción de imágenes y reflexión crítica en el marco del contexto en que se realizan y circulan.

<sup>7</sup> Cátedra que pertenece a la formación en los Profesorados de Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial, Diseño Multimedial y Artes Audiovisuales en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Plata.

ensayo, comprende visceralmente esta afirmación, al tiempo que le resuenan voces (y también silencios) de su *papay cushe*<sup>8</sup>.

Deseamos advertir que una lengua se mantiene viva, si los hablantes la transmiten, si los poetas la escriben, si los cantores la recitan y si los maestros/as la enseñan. Con nuestra voz estamos,<sup>9</sup> es el nombre del proyecto educativo publicado en 2015, que con la intención de reavivar las lenguas maternas, compiló textos de las diversas lenguas de nuestro país, en el marco de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

En los últimos años, se fueron construyendo diálogos más cercanos y respetuosos entre los pueblos preexistentes y el Estado nacional. Los tehuelches o *Aonikenk*, además de su lengua, el *aonek'ó 'a'yen*, hablaban también el *mapudungun*, cuyo significado es *Mapu-tierra, dungun-voz*. Luego de largos tiempos de conflictos e intercambios, ambos pueblos se fueron hermanando en una misma lucha por la recuperación de sus territorios materiales y simbólicos, actualmente las comunidades se reconocen como Mapuche-Tehuelches, cultivan el *Mapudungun* como su lengua propia y poseen la bandera creada por Don Julio Antieco, como símbolo de su Nación.

Reconstruyendo una gramática pedagógica que nos identifique como sujetos latinoamericanos/as, elegimos pensar y nombrar una palabra de gran valor simbólico, espiritual y didáctico, el *epew*; que involucra la capacidad de compartir relatos.

## **En La Plata**

Las experiencias pedagógicas que se relatarán, están situadas a la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Ciudad que da abrigo a estudiantes del interior de este país y de toda América Latina, quienes pese a las enormes distancias, se acercan para formarse en la universidad libre, pública y gratuita, la Universidad Nacional de La Plata. Escribimos desde la ciudad de plazas y multitudes, cuna de artistas y artesanos, que supo alumbrar ilusiones de abuelidad y sueños de presidencias. El pueblo grande en cuyos empedrados se entrecruzaron los pensamientos y sentires de Saul Taborda, Ricardo

---

<sup>8</sup> Significa anciana tejedora, utilizada habitualmente para nombrar a la abuela.

<sup>9</sup> Trabajo en conjunto llevado a cabo entre la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe y el Plan Nacional de Lectura.

Nassif y Jorge Huergo. Narramos desde La Plata porque aquí “los lápices siguen escribiendo”<sup>10</sup>, en nuestros muros, en las banderas y en las redes.

Pero no debemos olvidar, que también que en esta ciudad y en nuestra universidad, se erige el Museo de Ciencias Naturales, que fue presidio de hombres y mujeres capturados tras la Conquista del Desierto, cruelmente denominada de esa manera durante el Estado roquista, pues se trataba de un territorio habitado por las naciones Mapuche y Tehuelche, preexistentes al Estado Argentino.

En la primavera de 1887 muere en dicho Museo, el *lonko*<sup>11</sup> tehuelche Modesto Inakayal, y a la brevedad su esposa, quien fue despojada de realizar el tradicional rito de despedida a su compañero y envolverlo en su sagrado *kay ajnun*<sup>12</sup>, prenda que lo cobijaría en el viaje de la muerte. En nombre de la ciencia, sus cuerpos, fueron deshumanizados e instituidos como objeto de estudio, tal como como se relata en el libro Inakayal, la palabra reparadora:

No hubo honras fúnebres para Inakayal. Sólo el llanto y los lamentos; la tristeza y la impotencia de su gente cuando, su cuerpo fue descarnado y sus cabellos arrancados de su cráneo para poder ser expuesto su esqueleto, su cerebro y su cuero cabelludo como ‘piezas de colección’ en las vitrinas del Departamento de Antropología del Museo de Ciencias Naturales de La Plata. (María Isabel Álvarez; Sergio Caviglia, 2015:8)

Foyel, Sayhueque e Inakayal, lideraban el territorio del norte patagónico, leales a su pueblo, resistieron hasta el final. Las comunidades mapuche tehuelches de la provincia de Chubut, realizaron los reclamos por la devolución de sus restos a la ciudad de Tecka, de donde era originario el *lonko* Inakayal. Fue un largo proceso, ya que en 1994 solo se restituyeron los restos óseos. En 2006 se hizo de público conocimiento que el cerebro y cuero cabelludo continuaban en la sala Ameghino de dicha institución, por lo cual, las demandas se prolongaron hasta diciembre de 2014, momento en el cual se efectivizó la reparación reclamada, favorecida por la Ley 25.517 de Restitución de restos mortales de aborígenes.

La autora de este trabajo, no puede librarse de la imagen del retrato de Inakayal<sup>13</sup>, envuelto en un quillango de cartas escritas por niños y niñas de las comunidades mapuche tehuelches que bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, enviaron durante

---

<sup>10</sup> Referencia y homenaje a los estudiantes de Escuelas Secundarias, secuestrados y desaparecidos el 16 de septiembre de 1976.

<sup>11</sup> Líder político y espiritual, elegido por el pueblo.

<sup>12</sup> Nombre tehuelche que significa manta pintada, se la conoce como quillango. Se confecciona en forma comunitaria, con más de 20 cueros de guanaco joven.

<sup>13</sup> Collage que ilustra la tapa del libro Inakayal, la palabra reparadora.

el año 2012 a las autoridades del museo mencionado, a fin de solicitar la restitución complementaria de su líder Modesto Inakayal.

A estos niños y niñas que creen en el valor de su historia y su cultura, a los educadores y educadoras que crean pedagogías desde las ciudades y parajes de la Patagonia, en especial a la *kimche*<sup>14</sup> Rosa Ñancucho, *lonko* de las comunidades de Lago Rosario y Sierra Colorada, que supo acompañar este trayecto, aportando conversaciones de nuestros antepasados, dedicamos estas reflexiones, con el deseo de que puedan ser palabras reparadoras.

---

<sup>14</sup> *Kimche* es mujer sabia que educa, reconocida con ese nombre en la modalidad EIB.



## *Epu: Nombrando conceptos*



### **Las gramáticas pedagógicas latinoamericanas**

La conquista española sobre los pueblos originarios de América, dio inicio a un proceso de constitución colonial de los saberes. La expropiación de sus tierras, costumbres y lenguas, la disolución de sus lazos parentales, fueron armas para enajenarlos de su identidad y arrancarlos de su cosmovisión. La violenta colonización cultural se profundizó con denominaciones impuestas, calificando a los originarios, como a-históricos, indios, salvajes, no humanos. La doctora Carla Wainsztok expone, “La pedagogía de la crueldad nació con la Conquista de América, el Requerimiento es una suerte de ‘primer manual’, con la colonización se escribió por primera vez el concepto de raza, y se impuso la cultura del yo no puedo” (Wainsztok, 2014:4).

Cuando hablamos de un proceso de constitución colonial de los saberes, nos referimos a una colonización pedagógica, a una pedagogía que enseñó a silenciar, a callar, a no existir. La pedagogía de la crueldad se impone como mandato, como monólogo que oprime las voces de los pueblos originarios. Wainsztok se pregunta y nos pregunta: “¿Qué voz puede pronunciar no existo? ¿Cómo tener voz propia sin nombrarnos?” (Ibid:1) Tener voz propia es revincularnos con nuestras cosmovisiones, es recuperar aquellos saberes que nos fueron arrancados.

Dentro de esta matriz educativa, se conjugaron acciones exageradamente crueles basadas en el disciplinamiento del cuerpo y de las ideas, del sentir, del pensar, del impulso ontológico por manifestarse. Como Inakayal y su comunidad, también fueron oprimidas las voces de Túpac Amaru II y su pueblo:

La revolución iniciada por José Gabriel Condorcanqui Noguera por la reivindicación de los derechos de los indígenas, bajo el nombre de Túpac Amaru II, no es tan reconocida como sí lo es, la imagen del cuerpo tirado por cuatro caballos en la plaza de Cusco. El castigo y muerte se expusieron como espectáculo público, en tanto que los pedazos de los cuerpos de Túpac y su familia fueron distribuidos por las ciudades donde se produjo el levantamiento. (Patricia Ledesma, 2016:64-65)

Las gramáticas pedagógicas latinoamericanas anclan su pensamiento en la denuncia de la crueldad de la conquista. Decimos gramáticas pues sostenemos que se

construyen con palabras y con la pulsión de pronunciarnos con voz propia. El lenguaje cobra sentido ético y estético. Ético porque queremos palabras cargadas de compromiso y convicción. Estético porque como las ramas de un arrayán<sup>15</sup>, aspiramos a que estas palabras nos enlacen, nos enreden orgánicamente. El educador brasileño Paulo Freire ([1970]2010) nos ayuda a comprender que con nuestra voz, existimos:

La existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento (Freire [1970]2010:98).

Las gramáticas pedagógicas se originan en nuestras aulas e inauguran saberes didácticos, nacen de historias propias y de las memorias que nos atraviesan. Se renuevan a partir de cuestionamientos originales, de nuestros modos de vincularnos y de nuestras políticas educativas. “Las pedagogías latinoamericanas se realizan en tres tiempos, lo que ya se hizo en las aulas, lo que se está haciendo y lo que anhelamos que suceda para lo cual nuestro presente está muy presente” (Wainszok, 2014:1).

Se recrean por la inquietud de generar saberes nuestros, situados y significativos, saberes emancipadores y descolonizados. Continúa Wainszok, “las pedagogías latinoamericanas no niegan los saberes de otros territorios, de otros continentes o de otros tiempos. Las pedagogías latinoamericanas desean contribuir al debate, a la argumentación de lo pedagógico desde el Sur.” (Ibid:1). El término Sur, surge de la obra del doctor en Sociología, Boaventura de Sousa Santos (2009), quien propone construir una Epistemología del Sur, buscando criterios de validez de conocimiento que otorguen valor a los saberes de los pueblos, las clases y grupos sociales que históricamente han sido oprimidos por el colonialismo y suprimidos por el neocolonialismo.

La directora de este escrito, reconoce en las ideas y acciones de Simón Rodríguez y de José Martí, las semillas de las pedagogías latinoamericanas. No es nuestro propósito profundizar aquí sobre sus obras, si lo es, invitar al lector/a a que realice sus propias búsquedas. Nos interesa rever los aportes de estos precursores, en tanto, nos ayuden a complejizar las experiencias pedagógicas en la ciudad de La Plata, deseamos iniciar un diálogo intergeneracional que contribuya a pensar, a confiar y sospechar en los saberes y

---

<sup>15</sup> El arrayán es un árbol de la Patagonia Andina, que crece en forma de arbusto. Los tehuelches lo veneran por sus propiedades sanadoras

en las transmisiones que anidan en las clases de Plástica. “Si toda pedagogía, como ya hemos mencionado supone un enlace entre generaciones, el rescate de nuestras pedagogías no es un asunto museológico, necesitamos de las ‘viejas voces’ para que junto a las ‘nuevas prácticas’ se fusionen en legados y creaciones” (Wainszok, 2011:30).

Tanto Rodríguez como Martí, anhelaban concretar un pensamiento original, situado en la América de la emancipación, valoraban las ideas vernáculas y propagaban la invención en contraposición a la imitación. Concebían al sujeto de la educación, como un hombre nuevo para la vida y en sintonía con su pueblo. Hombres y mujeres que supieran pensar y vivir en libertad, que pudieran reconocer el mundo y transformarlo, como ciudadanos/as libres. Valoraban en su praxis, el pensar y el sentir, buscaban la unión entre razón y cuerpo, devastada tras la conquista española. Proyectaban derechos e igualdades, escuelas públicas, maestros amorosos y pueblos alegres. Sus ideas no quedaban en las palabras o intenciones, sino que ambos vivieron y murieron acorde a sus principios. No sabemos cuál sería su posición frente a la enseñanza de artes visuales en la contemporaneidad, pero nos aventuramos a pensar que sería en perspectiva del derecho de la educación artística de todos y todas, de la generación de pensamiento crítico, de la intervención de los espacios públicos, de la reinención de la imagen. ¡Y siempre la poética!

### **Saber didáctico**

En este apartado, nos interesa involucrarnos con el saber propio de la disciplina didáctica y su relación con quien decide definirse como educador o educadora, el sentido de este entramado es fortalecer un eje para la lectura de las transmisiones en las clases de Plástica. Comprendemos la didáctica como disciplina teórica y práctica, cuyo objeto de conocimiento, la enseñanza, se encuentra siempre en estado de transformación. La ubicamos en el campo de las ciencias sociales, dado que la enseñanza es una acción social orientada hacia la producción de aprendizajes significativos en contextos históricos sociales variados.

Entendemos por saber didáctico, al conocimiento y convencimiento que debe tener un educador/a, al llevar a cabo las decisiones didácticas en la diversidad de situaciones áulicas y de sujetos de enseñanza. La Profesora en Filosofía y Pedagogía, Alicia Camillioni (2016) afirma que:

“La didáctica renace hoy cada día... porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de la enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar

y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza (...) (Camillioni, 2016:21)

Detengámonos, unamos las líneas de esta trama. Camillioni nos dice que “siempre es posible enseñar mejor”, y nos agradan sus palabras, pues acordamos que enseñar mejor implica una enseñanza justa, equitativa y pública, que incluya las diversidades, las interculturalidades, las cosmovisiones, es decir, los distintos modos de estar en el mundo. Abonamos la idea de que un saber didáctico se sustenta en un carácter ético y político, ya que requiere “el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables para su vida personal (...) y como ciudadanos”. Recordemos las ideas de Rodríguez y Martí, aquellas que aludían a la formación de ciudadanos/as libres y pueblos alegres, resultado de la justicia social. Nuestro rol es aquí entonces, comprender los alcances de nuestro saber hacer en las aulas del Sur para dar respuesta a las complejidades. ¿Cómo ser garantes de derechos? ¿Qué estrategias de enseñanza construir en la diversidad?

Como prescriben los Diseños Curriculares para la Provincia de Buenos Aires, cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del Lenguaje, con las formas de Producción y de Recepción y con el Contexto sociocultural donde circula. Entonces el saber didáctico en la disciplina artística va a requerir modos problematizar de forma permanente estas cuatro maneras de abordar un contenido, organizados en Núcleos temáticos. A fin de construir conocimientos didácticos para mejorar la enseñanza, el/la profesor/a tendrá que vincularse con estas prescripciones e indagar en las identidades. Estará siendo entonces, un/a lector/a, un escritor/a, diseñador/a, planificador/a, investigador/a: docente implicándose en la construcción de un saber didáctico. Problematizar un contenido es posibilitar la apropiación de un conocimiento en tanto éste se relaciona con la vida y con el mundo del sujeto, se deben propiciar relaciones dialógicas entre este contenido y el/la estudiante. Relaciones que involucren acciones de pensamiento: identificar, asociar, producir, conectar, compartir. El contenido entonces se vuelve significativo en la conciencia de quien aprende, en tanto éste logre pronunciarlo y pronunciarse en relación a este contenido, ya aprehendido. Freire comenta este proceso: “este contenido, que jamás será ‘depositado’, se organiza y se constituye en la visión del

mundo de los educandos, en la que se encuentran sus ‘temas generadores’. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose” ([1970]2010):127).

Concebimos al educador/a, como investigador/a, no solo bibliográfico, sino biográfico y autobiográfico, a fin de hallar en el camino aquellos temas generadores que interpelen las inteligencias de los/as estudiantes y los/as animen a involucrarse en el proceso de aprendizaje. Creemos que estos temas, lo que generan es, una relación con el saber, ante la cual, un sujeto a partir de saberes previos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar y sentir, comprender y transformar su mundo. Hablamos de un/a educador/a actualizado/a en los contenidos disciplinares, interesado/a en las historias de sus estudiantes, de sus territorios culturales y del proyecto institucional de la escuela en que ejerce su cargo público. Apelamos además a un/a docente, capaz de conocerse en sí mismo/a y su relación con los contenidos, capaz de reconocer las herencias recibidas y los saberes que lo/a invaden. Entendemos que la relación con el saber, parte de los reconocimientos; las miradas y las escuchas, son punto de partida y enlaces, para que estas relaciones tengan sentido educativo.

Definimos al *epew*, entonces, como un saber didáctico, porque su relato ficcional incluye a las personas y a sus historias. Ubicados en secuencias, en relatos didácticos, podemos concebir la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, y alejarnos de ese temor recurrente que sucede a docentes y alumnos/as al momento de evaluar. En este entorno, la evaluación de las relaciones de saber, se efectúa a modo de retroalimentación, siempre a favor de mejorar la enseñanza. El/la docente, en cada devolución, puede poner en práctica, palabras que den confianza, que alienten al autoconocimiento. La educadora Laurence Cornu (2002), ha trabajado ampliamente en el tema de las relaciones pedagógicas, compartimos algunas de sus ideas:

Esta confianza es emancipadora, implica renunciar a un poder sobre las cosas y sobre el niño, resignar el papel de mediador indispensable y omnipotente: es el otorgamiento de la libertad. Sin duda, es progresiva, pero a su manera es una causa y en cada caso constituye una decisión. Allí donde se realiza, y si la decisión es correcta, esta retirada no es abandono, sino más bien un estímulo: confiar da confianza, otorga seguridad. La confianza es transitiva, instaura el ser, lo instituye (Cornu 2002:78).

Las devoluciones como práctica de evaluación, conducen a tramas de reciprocidad y a la promesa de que juntos/as (docente y alumno/a) avanzarán hacia mejores relaciones con el contenido en sus cuatro ejes; estas correcciones y el acompañamiento, deben ser

claras y constantes, porque concebimos al estudiante como sujeto de derecho y también de deseos. Pensamos que las instancias de evaluación no deben ser planteadas como mecanismos de dominación-calificación, sino como instrumentos de emancipación-clarificación. Puede entonces, ser parte de un relato de la ternura y no consecuencia (autocumplida) de un relato de la crueldad. Insistimos, los criterios de evaluación, instrumentos e indicadores de avance, en la educación artística, deben ser pensados con otros/as, y no, por otros/as. Pretendemos evaluaciones originarias, orientadas a mejorar la calidad y calidez de la educación, recuperamos aquí la palabra calidad, pues no nos interesa su carácter gerencial ni eficientista, sino en perspectiva de derecho de educabilidad.

Entonces, como explica Camillioni, la didáctica es una fuente fundamentada de conocimientos, destinada a brindar apoyo a las decisiones que asumen los docentes situados, no universales, en la tarea cotidiana de dar respuesta a los problemas de la enseñanza, interpretando inteligente y particularmente, este discurso didáctico, nutrido por las investigaciones de docentes también situados. Indica además, la importancia de integrar aportes de otras disciplinas científicas y filosóficas. A modo de manifiesto, Graciela Frigerio, escribe:

El educador debiera dar, sea cual fuere el conocimiento que ayude a adquirir, un testimonio filosófico del saber en general, un testimonio viviente del saber, presentado con la universal mediación del cuestionamiento y la crítica, y en el que sus límites y sus fronteras se volvieran manifiestos; presentado, en fin, en su dignidad esencial, como aquello que merece ser aprendido y re-conocido. El educador jamás debiera olvidar que el saber redime de las ignorancias, del error, de las falsedades y mentiras que someten a los hombres. (Frigerio, 2002:23-24).

Sintetizando, entendemos que la introducción del *epew* en las clases de Plástica, además de ser un gesto reparador, es “crear una nueva manera de enseñar”, una manera en la que prevalece el relato y las transmisiones como principio pedagógico cultural. Es principalmente, dar testimonio viviente de un saber original y originario, es habitar y habilitar los conocimientos propios en las aulas del Sur.

### **Saber originario**

Nos interesa plantear el saber originario en una doble acepción, primero aquel conocimiento ancestral propio de los pueblos originarios; y por otro lado, aquel saber que se origina como respuesta fundada a las problemáticas de la enseñanza en nuestro sistema educativo actual. ¿Acaso no se despliega (o debería desplegarse) un saber originario cada

vez que un/a docente ingresa a un aula del Sur? Ser docente en las aulas del Sur. ¿No implica crear nuevos saberes (originarios, didácticos)?

El saber originario, como conocimiento ancestral se relaciona con el todo, con el hombre y la mujer como parte de la naturaleza y con la cual deben mantener una relación de obediencia y equilibrio. Los saberes originarios dan cuenta de esa relación, se trata del conocimiento sobre el funcionamiento del cosmos, de la manera de estar en el mundo, y del respeto y amor que se le debe al entorno. Los rituales y rogativas forman parte de esta relación, ya que existen ceremonias de bienvenida y despedida a un ser querido, ceremonias de regulación de *newen*<sup>16</sup>, de sanación, de agradecimiento a la *ñuke mapu*<sup>17</sup>, de recibimiento al año nuevo etc. La conexión espiritual es diaria, los modos de agradecer, de levantarse, saludar a los elementos naturales, compartir el alimento, son ritos cotidianos que sementan estos saberes.

El antropólogo Rodolfo Kusch (1977), advierte que un saber originario, trasciende el objeto y se relaciona con criar, multiplicar, dejar efectuar, es decir, se configura en un saber para vivir, que culmina en ritual pues son producto de una totalidad orgánica.

(...) No es entonces un saber del porqué o causas sino del cómo o modalidades. Tampoco es un saber disponible que pudiera ser encerrado o almacenado, y menos enajenado de un sujeto, sino que exige el compromiso del sujeto que lo manipulea. En el saber indígena existe una estrecha relación entre saber y rito (Kusch, 1977:63).

Nos gusta imaginar el concepto de saber originario como posibilidad de hacer germinar un saber en la contemporaneidad, es decir, pensar ese saber desde un comienzo, o como enfatiza el autor de *Pedagogías silvestres*: “Pensar es pensar si es posible pensar otra cosa” (Estaliso Antelo 1999:107). Originar un saber, requiere abrir y alterar planos hasta el momento poco explorados, supone un grado de reflexión, inédito, es decir, demanda la conciencia de un comienzo. Invita a ser eslabón de un principio, tal vez, de eso se trate estar siendo profesor y profesora en artes visuales.

En la conformación de este saber, el sujeto tiene el papel preponderante, pues, si bien está constituido por objetos, se apunta a la lectura atenta de una realidad compleja, llena de movimientos y aconteceres, se trata entonces, de un saber que requiere del sujeto para su creación y recreación. Entendiendo la creación, como la producción de ideas nuevas surgidas a partir de un proceso de construcción crítica e intencional.

---

<sup>16</sup> *Newén* es la fuerza, la energía vital. Existen *newenes* buenos y malos.

<sup>17</sup> *Ñuke mapu* significa madre tierra.

Los rituales nos distinguen como personas, la conciencia sobre estos, nos humanizan en los actos cotidianos. En este sentido, cabe repensar la clase de Plástica, como un ritual donde se crean y celebran saberes necesarios para la vida, dentro de una totalidad orgánica que implica un objeto a conocer pero sobre todo un sujeto del conocer. Se fundan conocimientos y se constituyen sujetos. Kush, apunta a originar saberes en términos de contemplación y espera, nosotros pensamos que inaugurar saberes requiere posicionarnos vitalmente al borde del paisaje, como el huemul<sup>18</sup> atento.

Sin embargo, no toda respuesta es válida, ni puede considerarse como saber originario, por eso hablábamos al inicio sobre un proceso de construcción crítica e intencional. Creemos oportuno, retomar el posicionamiento de Terigi (2010) al respecto, quien sostiene que al interior de la escuela, los docentes producen saberes pedagógicos-didácticos cotidianamente, sin embargo aún hay un vacío en la circulación de estos saberes, sostenido por una carencia en la investigación educativa y en la formación docente, para que se produzca dicha línea de indagación. “Reconocer esta invención del hacer no implica convalidar todo lo que se produce en la escuela para dar respuesta a los problemas de enseñanza como si tuviera calidad indiscutible” (El Monitor de la Educación, 2010:37).

Necesitamos reforzar nuestros espacios de investigación, y como mencionamos inicialmente, crear propios criterios de validez del conocimiento (dentro del campo de la educación artística). Desde La Plata de Huergo e Inakayal, escribimos, preguntamos, recuperamos y compartimos. Originamos y convocamos.

### ***El Epew, un saber originario***

En Argentina, el proceso de formación del Estado hacia fines del siglo XIX implicó que la nación debía conformarse de manera homogénea en cuanto a cultura, religión y lengua. Se impuso la obligatoriedad del castellano en las escuelas; la lengua materna fue a veces espacio de resistencia y a veces un estigma que exponía a sus hablantes a la discriminación. Uno de los saberes culturales que se invisibilizó, fue el de los *epew*.

Así como el *Camarukum*, el *Nguiñatun*, el *Wi tripantu* son rituales ancestrales, los *epew*, constituyen ceremonias de gran valor simbólico y de transmisión cultural. En

---

<sup>18</sup> Ciervo nativo de la Patagonia, en peligro de extinción, que solemos ver al pie de los bosques, en una posición de atenta concentración.



estas narraciones ficcionales, se ponen en juego dos cuestiones esenciales desde el punto de vista de las transmisiones; por un lado, el narrador o narradora resignifica su cosmovisión y a su vez, da a conocer al quien escucha, esta particular visión del mundo. En esta narración conviven tres tiempos, ya que se elude al pasado, pero se piensa en un futuro posible y a su vez, es relatado en el tiempo presente en que conviven narrador/a y escuchante. Constituyen un recurso didáctico, ya que su función es la de explicar la cosmovisión mapuche tehuelche y dar una enseñanza acerca de los modos de estar en el mundo, en su carácter moralizante, queda clarificado que las decisiones tienen consecuencia en la vida de todos/as.

Como estructura narrativa, tienen una introducción, un desarrollo en el cual se describe el ambiente, se presentan los personajes y el conflicto. Finalmente, como cierre no definitivo, se termina dando a entender la enseñanza y se evalúa lo sucedido en el relato, inscribiendo al sujeto que escucha, en su posibilidad de participar y transformar el mundo, para bien o para mal.

El trabajo investigativo de Melina Carballo (2012), nos ayuda a caracterizar estos relatos ancestrales y su valor ritual. El orador es llamado *weupife* y puede iniciar el relato de las siguientes maneras; *kuyfi mulekerkefuy...*, que significa: según cuentan, o *Inche ñuke pichi loinche...* que significa: cuando yo era chico, mi madre me contaba... Los momentos de la transmisión, ya sea en congresos o en pequeñas reuniones familiares, se denominan *weipines*, y se tornan en instancias de formación para niños y niñas que elijan ser futuros *weupifes*, y que tendrán a su cargo la transmisión de la cultura, la memoria y la cosmovisión de su pueblo. Quien cuenta, cultiva ciertas aptitudes para la narración, hace uso de los cambios en la voz, utiliza onomatopeyas, sabe otorgar dramatismo mediante el uso de pausas, silencios y miradas a los espectadores.

Asimismo Carballo, logra evidenciar ciertas características generales como su autoría anónima y cambiante, su temática originaria, la alusión de paisajes y animales autóctonos, hechos naturales y trabajos cotidianos. En los últimos años dentro de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, se han ido recuperando y escribiendo algunos textos, como el que queremos compartir de modo aclaratorio. Epew del huala:

Hace muchísimo tiempo, vivía en un verde valle cordillerano, una familia mapuche. Estaban rodeados de cerros con espesos bosques y un lago azul y profundo se divisaba desde los toldos. Entre sus hijos sobresalía por su belleza una niña. La llamaban Huala. Desde su ruca, sentados frente al fuego, solían observar las aguas calmas que, únicamente en ocasiones, una brisa invisible acariciaba. Habían escuchado hablar del Trelke, muchas veces. Y aunque nunca lo habían visto, le temían: —¡No te acerques a la orilla, Huala! —Quedate aquí, donde podamos verte. Pero cada tanto, la niña se olvidaba de las advertencias y se acercaba a la playa. Le gustaba ver su reflejo sobre el espejo azulino de las aguas: los ojos como castañas; los cabellos trenzados;

los labios entreabiertos en una mueca de asombro, siempre. Como si no acabara de entender la fuerza mágica que era capaz de apresar su imagen en el lago. Huala no sospechaba entonces que por debajo de aquel reflejo misterioso unos ojos invisibles la observaban. Unos ojos que la vieron cada vez, con cada día, volverse más hermosa. Incluso los monstruos más horribles se enamoran, y el Trelke no fue la excepción. Adoraba la trenza interminable, los ojos como castañas y la mueca de asombro. (...) Por eso un día decidió llevarla. (...) La imagen de Huala en el reflejo del agua comenzó a sacudirse como si todos los habitantes del lago — puyes, bagres, peladillas— hubieran decidido de pronto migrar hacia otras aguas, tal vez menos crueles. Y en medio de ese escenario, el Trelke emergió. Como un cuero gigante se desplegó en el agua y se lanzó, rapaz, sobre la orilla donde Huala no acababa de entender lo que ocurría. (...) Una fuerza invisible, poderosa, la arrastraba hasta el fondo del lago (...) Pero, en sueños, el monstruo del lago (enamorado como estaba) le habló con dulzura:

—No debes tener miedo, Huala. Ni siquiera mi ruina naturaleza puede hacer que yo, te lastime. (...) Y era tal la tristeza que había en sus ojos, que el Trelke se apiadó. Un remolino llenó el lago. Las piernas de Huala se estremecieron. Y también sus brazos. (...) De pronto el lago volvió a estar en calma. ¡Y Huala vio su ruca tan cerca! Nadó con destreza hasta la orilla, y de un salto pisó tierra firme. Dio un paso torpe, otro. Y otro más. Pero las piernas le pesaban. Vio a sus padres, tristísimos, pasar junto a ella, sin siquiera mirarla. Huala quiso llamarlos y un horrible quejido salió de su voz. Entonces, recién entonces, lo comprendió todo. Volvió al lago, al espejo azulino que —como otras veces— le mostró la verdad: vio un copete gallardo. Y vio un pico. Y un plumaje cobrizo como el sol. Dos patas flaquísimas y chuecas. Las alas recortadas. Y, como semillas de maitén, los pequeños ojos. (...) Según dicen, la huala, de todas las aves que habitan en el sur, es la más hermosa. Pero también la más triste. Una cadena invisible (amorosamente tejida por el trelke) la apresa al lago: sus pasos son inseguros en la tierra firme y por sus alas cortas no puede volar. Por eso siempre se queja: su graznido triste, es como el lamento de una joven que ha perdido su hogar. (Anónimo s/f)

Recuperar las experiencias de transmisiones en las clases de Plástica, posibilita la resignificación del *epew* como saber originario y como saber didáctico, centrado en la enseñanza de contenidos artísticos; pues más allá de la lengua de narración, posee la posibilidad de metaforizar, compartir cosmovisiones y crear nuevos mundos. Su estructura de inicio, desarrollo y fin, puede resultar como analogía de una secuencia didáctica donde el/la docente cree la oportunidad de construir conocimientos disciplinares en trayectorias diversas. No creemos que un saber originario deba permanecer quieto, inmóvil, momificado, sino por el contrario, debe contemporaneizarse y relacionarse vitalmente con los sujetos históricos que lo transforman en su práctica. Restituir el *epew*, significa para la educación artística, la posibilidad y el embate de enseñar desde la metáfora.

### **Las transmisiones**

En el marco de las gramáticas pedagógicas latinoamericanas, comprendemos las transmisiones, junto a comunidades y generaciones, como ideas centrales e indisolubles en términos de lo pedagógico-cultural. En esta clave, las transmisiones se relacionan con el *epew*, como saberes volitivos que se centran en la capacidad de compartir relatos y

pertenencias. Los hombres y mujeres del Sur, emitimos voces para conocernos, para nombrarnos, para situarnos. En línea circular, las narraciones, el lenguaje y las palabras, nos envuelven y nos aglutinan en nuestros ritos educativos.

No sin traspiés, *epew* y transmisiones, se erigen con la intención de donar una herencia, de compartir relatos, de habilitar un tiempo y un espacio para las nuevas generaciones. Tiempo y espacio para generar un vínculo de amorosidad que posibilite deconstruir lo heredado, aceptarlo y transformarlo. Nos interesa introducir los pensamientos de otros/as autores/as en torno al concepto de transmisiones.

Graciela Frigerio (2004) considera que en la tarea de educar, la transmisión es ilusión necesaria en la búsqueda de generar lazos sociales y filiaciones simbólicas. La transmisión es aquello que es ofrecido, dice, pero también buscado y tal vez hallado, aquello que pasa, pero también que nos pasa y nos ha ido pasando. “Es aquello imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación se trata. Son los avatares de los intentos los que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen” (Frigerio, 2004:22)

Entiende que las transmisiones poseen un carácter fragmentario, es decir, que hay una parte de renuncia al hecho de que todo sería transmisible y resignificado. Sus palabras nos convocan diciendo: “Sostendremos que es donde la transmisión renuncia a ser imaginariamente total, completa, acabada, donde comienza y tiene lugar, tomando la forma de un registro simbólico que no reniega del imaginario, pero que en él no se ahoga” (Ibid:13)

Por otra parte, Laurence Cornu, entiende la transmisión como estructura humanizante, ya que implica una modalidad de relación entre los sujetos y con el objeto de la transmisión. Se refiere a una relación de confianza recíproca entre los sujetos de la transmisión, sujetos reconocidos, hablantes y actuantes. El objeto de la transmisión, es entonces aquel que en proceso, incita al sujeto a inventar su propia subjetividad. “Sucesión, finitud, reconocimiento del otro, requerimiento de sujetos ‘en su propio nombre’; tales son, en forma muy sumaria, los rasgos de la transmisión humana” (Cornu, 2004:29)

El profesor, Nicolás Casullo, lector de Walter Benjamin, entiende las transmisiones como relatos querellantes a contrapelo de la historia y de los saberes dominantes. Percibe que el oficio de narrador no es fácil, ya que para que se gesten

historias, se requiere orden, subordinación y trabajo, dice: “Se necesita una antigua y originaria artesanía humana que alumbra, porque se trata de un arte que acaba en sabiduría, no en explicaciones, y mucho menos en información” (Casullo, 1999:134).

Las transmisiones, continúa Casullo, no tratan de traspasar datos o explicar conceptos, sino de inscribir la aventura desde la vida del narrador en la de quien escucha, es decir, instituirse narrador y escucha en un mismo tiempo, el presente. Involucrarse en un mismo problema y en una misma curiosidad, dando cuenta de una experiencia anterior, es decir las transmisiones no hacen más que contar la propia experiencia con el saber que se desea transmitir. “La narración sería el acontecimiento del que narra, el transmitir esa experiencia: tiempo, imágenes y memoria de una narración que, según Benjamin, ‘viene de lejos’, de otro presente al presente, de otro pasado del pasado” (Ibid:132)

Por último, la doctora en Estética, Marta Zátanyi, reivindica las transmisiones orales por su fuerza como factor humanizante en relación a la necesidad de pertenecer, expresa el valor de los discursos e interacciones de juglares y trovadores, quienes contaban y construían conocimiento acerca de amores, guerras y héroes.

Si no hubiera existido el trovador nunca hubiera podido constituirse el doxa, el paradigma transmisible, enseñable, archivo y base de todos los saberes que hay que podría haber.(...) El juglar aporta la violencia de colisión, aquello que nunca había o una vez sí pero fue excluido, olvidado, censurado, negado. La voz del bárbaro, su cosmovisión y su memoria que sobreviven casi milagrosamente, su vitalidad y su energía son ingredientes sumamente cardinales para esta renovación. (Zátanyi, 2011:29).

Sostiene en su trabajo investigativo que el trovador debe tener un amplio conocimiento sobre lo que hay, para poder crear cosas nuevas. Alude a la creatividad, como voluntad, como trabajo y como búsqueda, que conduce a devolverle al mundo algo de todo lo que nos ofrece.

Pensar en transmisiones, requiere concebir al educador/a como actor político y volver a pensar en la historia de los saberes. Creemos que las teorías didácticas y los discursos pedagógicos no bastan, sino que los y las docentes deben actuar como intelectuales transformativos, en términos de Giroux (1990), apelando a que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Decir intelectuales, significa entonces reconocer que el paso del tiempo y la rutina no deben resultar definitorios en el modo de relacionarse con las prácticas diarias, sino que por el contrario, las y los docentes requieren asumir una postura creativa, responsable y comprometida política e

ideológicamente con su profesión, con sus estudiantes y con la sociedad en general, en el cargo público que ocupan. Ritualizar en lugar de rutinizar.

Educar es transmitir, y transmitir es dar. Dar no solo el conocimiento, sino la relación con ese conocimiento, dar la energía que animó la creación de ese saber. El fenómeno del don, implica arriesgarse a dar más de lo que uno tiene, significa actualizarse, investigar, mostrar la propia obra, invitar artistas, promover la circulación de las producciones escolares. En *Mapudungun*, hay una palabra que expresa ampliamente el sentido de donación y hospitalidad, es *eluen*, su significado concentra la intención, el deseo de dar, de darse, de ser la constante cascada. Dentro de la cosmovisión, el sentido comunitario y la renovación de los *newenes* alientan esta donación.

Transmitir es nombrar, nombrarnos educadores/as, contarles a los/as chicos/as cómo fue nuestro camino para llegar a ser docente, nombrarlos a ellos/as por sus nombres, nombrar también la clase. ¿Será lo mismo escribir en el pizarrón “Hoy: texturas”, que nombrar a una secuencia didáctica “Textos y texturas de la Patria Grande”<sup>19</sup>? ¿Qué espacios se habilitan, que preguntas se activan, que existencias se expanden? ¿Qué palabras se restituyen?

---

<sup>19</sup> Nombre de publicación de Carla Wainszok en la revista Solidaridad Global n°28.

## *Küla: Compartiendo las transmisiones*



### **Las transmisiones de las artes visuales en clave latinoamericana**

A fin de iniciar una reflexión enmarcada en las transmisiones de las artes visuales latinoamericanas, es necesario establecer qué entendemos sobre plástica, su enseñanza y transmisiones. Podemos citar lo que prescribe el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para Primaria:

Definimos la plástica como un lenguaje específico dentro del campo del arte, como una forma específica de conocimiento y de producción de sentido, que contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto socio-histórico-cultural determinado (D.C. Primaria, 2008:309).

Es decir que, debemos centrarnos en identificar qué enseñamos, qué conocimientos y sentidos estamos produciendo, qué posibilidades otorgamos a la creación, a los saberes originarios, a la inscripción en el mundo y a la posibilidad de participar y de modificar el entorno.

Rodolfo Kusch, trabajó arduamente a fin de identificar un pensamiento indígena y popular en América, logrando definir el conocimiento, el saber, el ritual en clave americana y en torno al concepto de estar y el de estar siendo, ideas que vinculamos con el concepto de crear, recrearse, germinar. En sus textos entramaré la búsqueda de una enseñanza de las artes visuales latinoamericanas, resaltando el valor del conocimiento y su relación con las personas que lo construyen y lo hacen propio.

A continuación compartiremos las palabras en acción, los relatos y narraciones que creativa e intelectualmente, rompen la rutinización de contenidos, y los hacen objetos de transmisiones emancipadoras en las aulas del Sur.

La secuencia didáctica “Los monstruos de 2º”, fue concebida para los 37 niños y niñas de 2º año de una Primaria pública de la ciudad de La Plata, ubicada dentro del casco urbano. Con el propósito de abrir a la reflexión sobre los monstruos, lo bueno, lo malo, lo monstruoso, intentando indagar en las generalidades para llegar a pensar en los dichos y relaciones interpersonales en el espacio áulico, el contenido que se problematizó fue “La máscara como dispositivo para transformación en otro en los carnavales

latinoamericanos”. En cada clase se enseñó en la producción, el lenguaje, la recepción y el contexto, cada uno de los contenidos propios del área curricular. De este modo, en la primera clase los estudiantes fueron invitados a pensar en lo monstruoso y lo no monstruoso, a partir de preguntas e imágenes, buscando reflexionar y apartarse de los estereotipos visuales, posteriormente bocetaron diferentes monstruos, con sus características y entornos. En la segunda clase, la docente a cargo compartió con los/as alumnos/as, máscaras recopiladas por ella, creadas con materiales de descarte y compartió además imágenes de las máscaras en los carnavales latinoamericanos, a partir de las cuales los mismos alumnos iniciaron el interés por saber más acerca de esas personas que utilizaban las máscaras para transformarse en determinado personaje. Las imágenes que se ponen a discusión, las preguntas, las intervenciones docentes, apuntan a la reflexión, a la introducción a un lenguaje poético y polisémico, en contexto de diversidad.

Alegremente, comenzaron la construcción de sus máscaras tridimensionales, pensando en su propia transformación, eligieron conscientemente con qué tipos de materiales deseaban trabajar para fortalecer el sentido de su obra. En las siguientes clases desarrollaron otros contenidos curriculares; la textura, el color y la materialidad en función de la poética y el significado particular de cada máscara. Avanzando la secuencia, el ambiente era cada vez más caótico, pues los niños y niñas, iban ubicándose en sus personajes, protegidos detrás su máscara a medio terminar. A esas alturas, en pequeños grupos, fueron imaginando y representando en la bidimensión, un espacio donde los monstruos harían sus apariciones. La docente de Plástica, gestionó un proyector, y finalizando la secuencia, con la colaboración de la docente a cargo del año, se proyectaron en las paredes, las imágenes de distintos entornos creados y sobre ellas, los niños/as y sus máscaras interactuaban simulando ser otros/as, improvisando diálogos y acciones con sus compañeros/as.

En esta secuencia la docente actúa como intelectual, y apunta hacia la emancipación del sujeto que aprende, pues en cada instancia apela a su curiosidad e interpela a sus ganas de conocer. Kusch, acerca del pensamiento americano, sostiene que el mismo se constituye en recobrar una conciencia en nuestra cultura, en nuestros antes, en nuestra vida cotidiana, agregamos: en quienes estamos siendo. A partir de su investigación, llega a aseverar que en el conocimiento americano, predomina un sentir emocional, ya que esa emoción es la que da la tónica a seguir frente a la realidad, el movimiento hacia la construcción del conocimiento, entonces, se da a partir del corazón.

Construir pedagogías latinoamericanas, significa que como docentes, debemos retomar aquello que la conquista ha logrado minimizar, y volver a unir el sentir y el pensar. En la secuencia Los monstruos de 2º, cada uno de los contenidos circuló como parte de un relato; un relato que incluía, que entusiasmaba y animaba los corazones de la docente y de los/as alumnos/as, en un mismo latir.

Tuvimos oportunidad de dialogar con Luciana, la docente<sup>20</sup> y de consultarle sobre la elección del tema. Ella manifestó que en las clases previas, se llevaba pistas acerca de ese grupo, de esos niños y los modos de vincularse entre ellos/as; la máscara tenía que ver con la oportunidad de cuestionarse sobre lo que percibían como bueno y como malo, y si lo bueno era tan bueno y lo malo, tan malo. Era una oportunidad de ponerse en el lugar del otro/a: “La máscara, como idea de convertirse en otro, pensar un poquito desde el lado del otro”. Pero además invitar a pensar, a relativizar los lugares de cada uno lo cotidiano, “Ver cómo, si como monstruos pudimos convivir... cómo traspolar esas relaciones al aula”. Respecto a ello se organizaron instancias de trabajo en equipos. “Hubo que generar unos acuerdos bárbaros y hubieron sentimientos encontrados, hubieron chicos que estaban muy enojados, pero charlando, charlando con el compañero, (...) muy guiado... pero algo se logró”.

Cuando anteriormente hablábamos del concepto de germinar, nos referíamos a esto, a la responsabilidad asumida por la docente, de crear oportunidades de enseñanza, donde los/as estudiantes logren gestar, hacer germinar nuevas ideas, abrirse al mundo, construirlo, modificarlo. El compromiso del sujeto pedagógico<sup>21</sup>, se da en torno al *epew*, un relato compartido desde el principio y que la docente va narrando y moldeando en relación a las reacciones de los/as destinatarios/as. “La máscara como dispositivo para transformación en otro en los carnavales latinoamericanos”, es el *epew* que circula y se interviene, clase a clase, donde una vez presentada la temática, se convocan los conflictos y en cada cierre, se expone aquello que se aprendió. El formato ficcional que posibilita el *epew*, habilita a ingresar a las distintas historias de los/as que escuchan y reinaugura una pedagogía de la ternura.

El valor simbólico y narrativo, como recurso didáctico, constituye un saber originario, ya que tiene que ver con los sujetos, con las historias individuales y colectivas,

---

<sup>20</sup> Entrevista realizada el 28 de diciembre de 2017. Puede solicitarse a Patricia Ledesma.

<sup>21</sup> Llamamos “sujeto pedagógico” a la relación entre docente y alumno/a definida en el Marco General de Política Curricular (2007), Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.



pero también con las palabras, las risas y las miradas. Kusch, cita a otros autores, como Bertonio y Huguín, para invocar a las decisiones inteligentes como aquellas tomadas desde el corazón. La docente a cargo, manifestaba aun entre contradicciones su decisión: “Yo hago foco en lo vincular, porque para mí, esa relación con los compañeros, con la docente, ese clima que se arme en la clase, es determinante en el proceso de aprender y apropiarse de esos contenidos entre todos”. Comentaba sobre lo aprendido en cuanto a la obra y su emplazamiento: “En el montaje de esa escenografía, que fue como armar un mundo nuevo dentro del aula, estaba lo vincular como más fuerte pero requería dialogar sobre los contenidos, las máscaras, los colores, la materialidad hacia la producción de sentido”. El saber que nos importa, a decir de Kusch, parte desde adentro, desde la conciencia y el interior del sujeto, y no desde lo externo, desde el objeto a conocer. Por este motivo, un/a educador/a anclado/a en las pedagogías latinoamericanas, ha de priorizar al sujeto antes que al objeto, en la elección de contenidos y en la planificación de secuencias y proyectos didácticos que consideren al arte como campo de conocimiento y como derecho. Un saber originario, no hace hincapié en el contenido real, sino en lo que se hace, se transforma, se comparte y modifica a partir de ese contenido. Es un saber que busca multiplicar, hacer crecer algo en el sujeto, y es el docente quien debe promover dicho crecimiento, es decir, inaugurar en cada contenido un saber originario y un saber emancipador. Sin embargo, en este apartado debemos ser contundentes, dado que enseñar con el corazón, no implica un dejar hacer ligado a la libre expresión como enfoque, sino que significa recoger los contenidos desde la conciencia y generar una transmisión que aliente a la capacidad interpretativa y al análisis crítico por parte del individuo.

Si continuamos pensando en las transmisiones de artes visuales en clave latinoamericana, anclados en un pensamiento original, relacionado con un concepto de conocimiento, de saber y de rito, podemos compartir también la secuencia didáctica que sea colectivo, llevada a cabo en la Primaria de Villa Elvira, en 2016, en 6º año.

Según lo que pudimos percibir, el grupo se encontraba dividido, tanto en lo espacial dentro del aula, como en lo vincular. Observamos grupitos conformados y algunos chicos/as excluidos/as, no interactuaban entre ellos/as, excepto por medio de la agresión. No se reconocían como un conjunto de 6º año, ni tenían un proyecto en común, pese a que era el último año de su escolarización primaria. La propuesta docente, entonces fue la de construir un mural que los aúne e identifique como equipo, la consigna ideada fue

“Que sea colectivo”. El Diseño Curricular sustenta que el conocimiento científico y el saber cultural, generalmente, son construcciones colectivas.

Las interacciones sociales son –además de una modalidad de organización didáctica-, un contenido en sí mismo. El trabajo colectivo es parte de lo que la escuela enseña. El trabajo colectivo no se opone a la producción y responsabilidad en el aprendizaje de cada niño/a, al trabajo individual. La escuela debe generar momentos en las clases para que aquellas cuestiones que pueden resolverse en forma grupal, puedan, progresivamente, transformarse en aprendizajes individuales (D.C. Primaria, 2008:15).

El mural, como manifestación plástica visual en el espacio público fue uno de los contenidos que se enseñaron. Al mismo tiempo tomando el mural como totalidad discursiva, se planificó la enseñanza de los componentes; la línea, el color y la textura; estos elementos visuales fueron problematizados en función de la construcción de una imagen como totalidad, haciendo uso de la significación y la poética de la imagen. La secuencia inició con el desafío de conformar un tema que quisieran representar en las paredes del patio; resultó muy complejo, deconstruir las agrupaciones y generar nuevos lazos entre ellos y ellas; tratando de germinar ideas propias, respetar el pensamiento del otro/a y resolver situaciones problemáticas en equipo. Lo originario en este caso, es que se había planteado objetivo en común. Otro de los propósitos era promover experiencias de conocimiento, disfrute y protección del patrimonio cultural, por lo cual, la docente puso a disposición y para el análisis, imágenes de los murales del barrio, de la ciudad y del patrimonio latinoamericano. Diego Rivera y Siqueiros sí, pero también Luxor y Martín Caos, y por sobre todo, los chicos y chicas de 6°, siendo muralistas en Villa Elvira.

El conocimiento de los murales, de la línea, del color y las texturas; fueron contenidos significativos porque formaron parte en la vida de estos niños y niñas, desde su entorno más cercano, tanto en el sentido de la producción, como en la recepción, lenguaje y contexto. En esta experiencia de construcción colectiva, los contenidos enseñados se constituyeron en saberes requeridos para la vida, saberes emancipadores. En esta escuela centenaria, cuyos muros transmiten historias fundacionales, quedó la marca de este 6° año. Sus ideas y sus trazos, ya son parte de la memoria simbólica y material de esa escuela, donde dejaron sus palabras como huellas “Seamos libres de corazón”.

Antes de cerrar este apartado, quisiéramos ahondar en el rito, como parte de la estructura de una clase. El pensamiento indígena se vale del rito, a fin de sacralizar el

espacio y el tiempo, y de encontrar una salida trascendente a los hechos cotidianos, es parte de la cosmovisión, modo de estar en el mundo y de estar siendo parte de él.

Se trata de repensar el espacio y el tiempo de encuentro, teniendo en cuenta valores naturales como el aire, el sol, los silencios y las voces. ¡La palabra! La conciencia sobre ellos, contribuyen a sacralizar la clase. En las ceremonias ancestrales, donde se escucharán distintas voces y se tomarán decisiones con consecuencias, se utiliza el *trarilonko*<sup>22</sup>, una especie de vincha, que protege los pensamientos y los preserva. Quien redacta este ensayo, en ocasiones lo ha utilizado, logrando capturar valiosos instantes en la memoria, que oportunamente se transmutaron en conocimientos. Es factible entonces, poner a consideración que aquellos espacios de intercambio y producción pueden ser concebidos como rituales didácticos. Es posible, invitar a nuestros colegas y alumnos/as, a encontrarnos con el entorno, recordarnos finitos y conscientes de nuestra responsabilidad en el mundo y con la naturaleza que nos cobija. Entrar al aula con una sonrisa, con un saludo, con nuestro cuerpo y nuestra sabiduría, nos conduce a propiciar verdaderos encuentros pedagógicos. En sus investigaciones, Kusch, refiere que el saber indígena apunta al ritual porque dentro de su cosmovisión se relaciona con la totalidad orgánica, con los movimientos y sensibilidades de un saber revelado. “El europeo ve el mundo como un espectáculo, el indígena, en cambio como un organismo cuyo equilibrio interno depende personalmente de cada uno. Por eso el saber es casi siempre un ritual para mantener el equilibrio cósmico, un saber revelado” (Kusch;1977:76)

### **Las transmisiones en los proyectos pedagógicos**

Los proyectos pedagógicos, propician un espacio de pensamiento, de intervención y de pertenencia. Creemos que concebidos y narrados como lugares simbólicos, permiten reavivar relatos, que se inician al problematizar un tema determinado, y entre preguntas, imágenes e intervenciones docentes, se dan las invenciones y el conocimiento.

Implicados, bajo el abrigo de un proyecto, instalamos la posibilidad de que cada estudiante, como parte de una comunidad, halle un espacio de participación y de construcción de conocimientos, haciendo de los contenidos propios del campo disciplinar, un contenido significativo y contextualizado, como en la acción pedagógica que a continuación expondremos.

---

<sup>22</sup> Su significado es ata cabeza.

El proyecto 30.000 veces/voces TREINTAMIL, fue promovido por la Escuela de Educación Estética n°2, y acompañado por escuelas primarias y secundarias e instituciones no gubernamentales de La Plata.

Las Escuelas de Educación Estética (...) se configuran como instituciones de educación formal y vocacional, instalándose como propuestas de extensión de la jornada obligatoria, atendiendo una matrícula en edad de escolaridad obligatoria (niveles Inicial, Primario y Secundario). (...) son mixtas, gratuitas e instituciones de educación formal no graduada, pero sí de enseñanza gradual (B.A. Dirección de Educación Artística, 2013/15:3)

La acción estética contra el olvido, fue llevada a cabo en octubre de 2016 en Plaza Rocha, dentro del marco de la Bienal Plazas y Multitudes organizada por la Universidad Nacional de La Plata. El evento visibilizó las 30 mil desapariciones, presentes en la memoria colectiva, emplazadas en el espacio público, mediante la intervención de 30.000 sobres, constituidos como marcas/objeto que por presencia hacían visibles las ausencias. “Así, la Plaza Rocha fue escenario de esta acción estética contra el olvido que buscó dimensionar el dolor causado por la última dictadura cívico militar argentina”, contaba Alejandra Bignasco (2016, octubre), directora de la E.E.E. n°2. Además de colgar los sobres se llevaron adelante intervenciones de diversas disciplinas artísticas, como danza, poesía y música. También se realizó una radio abierta en la que pasaron distintas voces, entre ellas las y los integrantes de H.I.J.O.S La Plata.

El espacio plástico como contenido artístico, fue aquí redimensionado, a partir de la elaboración de un relato colectivo donde participaron alumnos y alumnas de las escuelas primarias (acompañados/as por una inspectora de la ternura), familias, universitarios/as, integrantes de centros culturales y la agrupación H.I.J.O.S. El relato sobre el espacio se inició años antes, cuando la propia Escuela de Estética quedaba sin lugar físico para su funcionamiento, y como comunidad tuvo que agruparse y luchar por ese derecho. Esta lucha es parte de la memoria de docentes, familias y ex alumnos de la Escuela. La plaza Rocha, cercana a la Facultad de Bellas Artes, es un sitio emblemático de la ciudad, pero además es la plaza del barrio de la Escuela. Elegir un espacio público, agrupar a la comunidad, intervenir veredas, árboles, mirar hacia abajo y hacia arriba, trabajar en equipo, creer en el proyecto, es parte de lo que se enseñó en las clases durante ese ciclo lectivo. Los sobres tenían una dimensión determinada, pero cada uno contenía un mensaje diferente y personal, aludiendo a la memoria, que es pasado y también presente, pues se reescribe a modo de *epew*: según cuentan. Pues según cuentan, algún funcionario durante 2016 puso en cuestión el número de 30.000, y fue la comunidad educativa quien respondió, significando y reiterando “30.000/TREINTAMIL”. Los/as

docentes de cada curso, tenían a su cargo, problematizar las desapariciones sucedidas durante la última dictadura militar en nuestro país, reavivar el relato, inscribirlo en la historia reciente, de modo que cada estudiante fuera partícipe en la elección de las palabras que quisiera hacer presentes y los modos plásticos a fin de intervenir el sobre. El entorno cotidiano y las situaciones espaciales que propiciaba, trabajar en plaza Rocha, fueron también contenidos abordados. Allí se diseñó una cuadrícula, y cada cuadrante estaba a cargo de un/a docente, padre o madre, a fin de lograr la intervención de la totalidad en que se convirtió la Plaza durante la jornada del 22 de octubre. El alumno/a, en este proyecto, paradigma de las pedagogías latinoamericanas, es considerado como sujeto de derecho, un ser libre, creador y crítico, que participa, se involucra, aprende y comparte los lenguajes artísticos, articulados con el mundo y la realidad en que vive.

Un año más tarde, tuvimos oportunidad de conversar con niños/as participantes del proyecto<sup>23</sup>, quienes explicaban la importancia del número, e insistían “No nombrar, sino mostrar, quisimos colgar los 30.000 sobrecitos para que los vieran”, en ese mismo sentido es que ellos fundamentaban la elección de la plaza como espacio público y contaban azorados, cómo la Municipalidad sacó los sobres, “y eran para que la gente, o la gente desaparecida venga y los vea”, en la charla, suenan risas y cuestionamientos ¿Cómo van a venir, si están desaparecidos?! Respuestas: ¡Pueden venir, la gente desaparecida, también puede venir!... Y rápidamente la luz y la revancha: “Ayer apareció un nieto, es verdad”, haciendo referencia a la nieta 126, hallada el 4 de diciembre de 2017. Pero además, los niños/as afirmaban “Los nietos aparecen, porque las abuelas siguen rondando”

El espacio plástico, el entorno, las situaciones espaciales son contenidos del campo artístico, enmarcados aquí dentro de una pedagogía norteamericana, que pone en tensión realidades recientes y no pasadas, donde cobra valor lo público, lo colectivo y fundamentalmente, el *epew*, ese modo de narrar y de inscribirnos en la propia historia, en la memoria del país y de cada uno de nosotros/as, en relación al espacio compartido, a la educación pública y al derecho de habitar y de decir.

La enseñanza artística, no queda relegada a la producción de sobres y su posterior instalación, sino que el conocimiento circula por el eje del contexto, de la recepción y del lenguaje, llevando a cabo en la praxis lo que prescriben las normativas “La escuela debe garantizar a los niños el acceso a esta forma de conocimiento, indispensable para poder

---

<sup>23</sup> Conversación realizada el 5 de diciembre de 2017. Puede ser solicitada a Patricia Ledesma.

transitar críticamente el mundo que los rodea y poder construir nuevos discursos arraigados en su tiempo y espacio” (D. C. Primaria, 2008:309)

En este *epew*, el concepto de plaza, es percibido como el símbolo del centro, de un centro del entorno próximo, que tiene que ver tanto con lo sagrado como con la realidad que se vive cotidianamente, al igual que el edificio propio, constituyen el mundo nuestro, compartido, el lugar donde estar y donde estar siendo, estar pensando, inventando, estar haciendo memoria. Nicolás Casullo (1999) hablaba de relatos querellantes, a contrapelo de la historia oficial. En esta deconstrucción, Joaquín, uno de los alumnos participantes, a su corta edad decía: “Yo tengo dos cosas, una duda, que tengo hace 6 años, y una cosa” y manifestaba que no entendía “porque se llevan a los bebés”. Una de las niñas, Olivia, hipotetizaba en términos de identidad “Era porque todavía no diferencian a la familia, tienen que ser más bien bebés, si los cambias de familia, capaz se den un poco de cuenta o capaz no”, mientras otro compañero decía “La razón, es que no había razón”

En las voces de los niños y niñas, evidenciamos el valor de aquello que nos cuentan. “La transmisión se hace entonces invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación” (Cornu;2004:35).

### **Las y los sujetos de las Transmisiones**

Cornu, dice que la transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, en una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, también de palabra que signifique que otro puede venir a su vez, “a ser” siguiendo a otros. Y en esta relación es fundamental la pasión del/la educador/a, su manera de ser y de hacer, de enfrentar los acontecimientos, las alegrías y dificultades. “Transmitir un saber, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer” (Cornu: 2004:29). Por ello, una reflexión acerca de las transmisiones, requiere pensar en quienes son y están siendo los sujetos partícipes de éstas. El *kai ajnun*, es el abrigo que ancestralmente ha ido acompañando a los *aonikenk* en sus viajes, pero es el/la educador/a, quien en sus viajes vuelve transformado/a, a decir de Jorge Huergo, el pedagogo es el viaje. Tarea de quien quiere educar, es entonces, autorreconocerse e indagar en sus saberes maternos y originarios.

Hace unos pocos años, en una escuela de calle 7, al fondo, quien relata, contemplaba una docente, recién germinando. Ella tucumana, de apellido Sosa, minutos

antes de iniciar su clase, estaba envuelta en un poncho, (cobijada); y encontré la oportunidad de decirle: “Hoy vas a recuperar saberes de tus ancestros”.

Su clase se dio con gran conciencia, planificada hasta el detalle, haciendo foco en esos niños y niñas de 4°B y en la transposición didáctica de los contenidos disciplinares. Sin embargo fue en la contingencia, donde ella, recuperó saberes originarios. Con una fortaleza ancestral, logró asumir y resolver aquello que tenía que ver con las interrelaciones humanas entre los niños y entre la docente con los niños. La secuencia didáctica que había proyectado se denominó Paredes que hablan. En una de las últimas clases, a fin de repasar y reforzar los contenidos abordados, realizó una instalación de las imágenes que habían sido puestas a discusión durante clases anteriores. Las colocó en orden cronológico sobre las paredes del aula, desde las pinturas rupestres, hasta los murales callejeros, incluyendo las producciones elaboradas por los estudiantes de este 4° año; oscureció el aula, invitó a los niños y niñas a sentarse en el piso, en el centro del salón, y ella caracterizada como antropóloga dentro de una cueva (casi Indiana Jones), iluminaba con una linterna las imágenes, invitando a los niños a pensar, a recordar e indagar en cada contexto de producción. Esta parte, la planificada, se resolvió satisfactoriamente, sin embargo, en todo momento había un niño que agredía a otros compañeros y desviaba hacia él, la atención del grupo.

Culminada la hora de clase, la joven tucumana, lo invitó a conversar sobre sus inquietudes; en principio el niño no respondía, hasta que en llanto, decidió contar la intimidad de lo que sucedía en su familia. En unos pocos encuentros, con su presencia sincera, la joven docente logró establecer una relación de confianza y solidez. Asumió además el compromiso de acompañar y alentar a ese niño, a que él tendría la libertad de elegir su camino, posteriormente en contacto con el equipo institucional, se reiniciaron acciones conjuntas para intentar una mejor realidad para el niño. En clave latinoamericana y en perspectiva de derechos, el/la docente asume un estado de corresponsabilidad con los niños y niñas, ampliando su rol por fuera de la clase, creando lazos con los demás actores institucionales a favor de asegurar los derechos de quienes forman parte de la comunidad. El saber originario, no es la improvisación, sino la convicción profesional de asumir el rol de educador/a, más allá de los contenidos disciplinares. Quisiéramos compartir una conversación posterior, que quedó solo registrado en la memoria.

¿Quiénes fueron tus educadores? Pregunté. Con la misma ternura y fortaleza, explicó que el docente modelo era su papá. Me contó entonces, que en los años ‘70, cuando su padre era estudiante de ingeniería, trabajaba en barrios carenciados junto a

otros compañeros que creían en un mundo más justo. En épocas de terrorismo de Estado, “confundieron a su papá con subversivos”, entonces aquel joven tucumano, tuvo que dejar la Facultad y “exiliarse” al interior de su provincia natal. Allí empezó una carrera como educador en las escuelas más pequeñas y de vida comunitaria, actualmente continúa trabajando como docente en escuelas técnicas. Me contó también que su papa le transmite sobre la responsabilidad ética y política de ser docente, del valor de la sonrisa, el saludo y las miradas.

Entre generaciones, en Tucumán y en La Plata, fundan pedagogías latinoamericanas, crean, multiplican saberes y derechos. Distinguimos en ese poncho, las mismas cualidades ancestrales que identifican al *kai ajnun*: legado familiar, abrigo, compañero de viajes. Pero principalmente, le recordó quien era y quien estaba siendo como educadora.

Friedrich Nietzsche (2002) nos acompaña a pensar en que el educador original, aquel que deja marca es quien pudo enseñarnos a buscar la verdad y enfrentar el dolor que produce el corrimiento de la mediocridad, al tiempo además de hacerse cargo de nuestros ideales, en cada ámbito que ocupamos. Por eso, dice el autor en su tercer intempestiva “quien es veraz confiere a su acción un sentido metafísico, explicable según las leyes de una vida distinta y superior y también uno más profundo, afirmativo” (Nietzsche [1873-76]2002:121).

Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, tenía puesta su mirada y su acción en los que él llamaba “los desarrapados”, los pobres, indios y marginados. Cabe en este escrito, preguntarnos quienes son nuestros estudiantes y quienes son “los desarrapados de hoy”, o mejor aún, poner en valor las políticas educativas que bregan por la igualdad en contexto de diversidad y por los y las estudiantes como sujetos de derecho. Pero también sujetos de deseo, de libertades y de proyectos. Enmarcados en la enseñanza de Artes Visuales, se nos permea la siguiente pregunta: ¿Qué tan válido es incitar a los niños a realizar “su propio Juanito Laguna”<sup>24</sup> aplicando la técnica de collage? ¿No cabría preguntarse quienes están siendo hoy, los Juanitos Laguna? Desde ese interrogante, ¿qué enseñanzas podemos propiciar abordando los cuatro ejes?

Otra experiencia valiosa, que contribuye a pensar en quiénes somos los sujetos de las transmisiones, implicados como sujetos históricos, es el proyecto interdisciplinario llevado a cabo en el 5º año de Primaria, del barrio La Loma, al cual llamamos “Malvinas en la memoria”. De este proyecto formamos parte las docentes de Prácticas del Lenguaje,

---

<sup>24</sup> Tendencia a la reproducción descontextualizada, que observamos en reiteradas oportunidades, llevada a cabo por docentes de Plástica, con la sana intención de saldar la deuda con el arte latinoamericano.



Ciencias Sociales y Plástica, además de las familias de los alumnos que lo protagonizaron. La causa y cuestión Malvinas, es un tema complejo, porque aún hoy los discursos que resuenan son de caracteres opuestos, dentro de esa complejidad es que nos permitió reconocernos colectivamente como sujetos frágiles y mortales, humanos. “Transmitir no es exponer un contenido identificado, transmitir es exponerse, aceptar el riesgo de salirse de uno mismo, ponerse en los bordes” (Cornu, 2005:73).

El proyecto fue planificado en febrero e inició en marzo de 2017, en esta ocasión sólo haremos foco en las clases de Plástica. El *epew* se estructuró en un inicio que consistió en la recopilación de relatos de papás y mamás de los alumnos respecto a su recuerdo/vivencia de Malvinas. El desarrollo consistió en la planificación y producción de un audiovisual, y culminó compartiendo ese material con las familias y con un ex combatiente de Malvinas, que concurrió a la escuela para charlar con los/as niños/as. En acuerdo con la profesora de Ciencias Sociales, decidimos presentar la temática como figura-fondo, siendo la figura la Guerra de Malvinas, y el fondo, la Dictadura Militar. Este posicionamiento nos permitía en ambas áreas, problematizar el contexto de una guerra sucedida en nuestro país, quienes eran los gobernantes, quienes eran los soldados y quienes la sociedad civil.

Como mencionábamos la secuencia inició cuando los niños preguntaron en sus casas acerca de Malvinas, y escribieron textos cortos sobre las memorias de sus familias, algunas madres relataban que en aquel tiempo, en la escuela escribían cartas a los soldados. Algunas abuelas comentaron que tejían y varios padres comentaron del terror que tenían de ser llamados a hacer el servicio militar obligatorio. Muchos padres y madres, no habían nacido al momento del conflicto bélico. Posteriormente, a partir de las curiosidades que fueron surgiendo, continuamos la investigación en fuentes de Internet, donde además pudimos estudiar los discursos mediáticos de la época, las tapas de diarios y revistas. Observamos además un valioso audiovisual llamado El pullover azul, de Canal Encuentro. La investigación continuó y entre todos consensuamos un tema, para realizar el audiovisual. Ponerse de acuerdo fue difícil, pero finalmente nos dirigimos a realizar un corto docu-ficcional acerca de “Mujeres en Malvinas”, y ese fue el nombre que tomó la producción. Inicialmente pretendíamos concluir antes del 2 de abril, lo cual no fue posible tanto por el interés expansivo de los niños, como por las luchas docentes sucedidas al principio del año.

Desde el área de Plástica, nos involucramos con la imagen como totalidad y los procedimientos compositivos que nos ayudaban a contar la historia. Luego de escribir el guión, se montaban los escenarios y personajes, se encuadraba y fotografiaba, de modo que se distinguieran las relaciones espaciales que contextualizaban las acciones. La ficción era protagonizada por las mujeres que en el buque Irizar atendían a los soldados heridos, transcurre en el mar, en el hospital militar de la Isla y en el Monte Longdon. Para realizar las escenografías los niños y niñas de 5°, debieron asumir la responsabilidad de traer materiales de sus casas (pasta, piedras, juguetes), debieron además fortalecer sus vínculos, sus diálogos y tiempos de espera. La incorporación de la tecnología fue fundamental, utilizamos un celular, luces de cotillón y algunas computadoras. Una vez obtenidas las fotos, procedimos al montaje utilizando el programa Movie Maker, esto nos permitió organizar las imágenes y el sonido, problematizando el tiempo y el espacio, a fin de lograr determinados ritmos narrativos. El proceso de evaluación fue constante, se tuvieron en cuenta tanto las decisiones tomadas al momento de producir las imágenes como los relatos acerca de esa construcción, en cada inicio y final de clase, se solicitaba a algunos chicos que cuenten que habían hecho ese día y qué estaban aprendiendo. En reiteradas ocasiones los/as niños/as decían: -Vamos a hacer como una película. A lo cual la docente insistía, en que no era “como una película”, sino que verdaderamente, haríamos una película, pues esta iba a tener espectadores reales, dado que estaba planteada la circulación posterior de este cortometraje.

Otra instancia evaluativa fue cuando se les solicitó que piensen cómo presentarle su audiovisual a un ex combatiente que nos visitaría. Era importante en este aprendizaje, que los estudiantes pudieran narrar qué estaban haciendo y que, a cada decisión compositiva pudieran llamarla según su lenguaje específico. Que logran identificar el contexto de producción y el contexto de la historia que estaban guionando; que conocieran otras producciones audiovisuales y que valoraran la opinión personal y las de cada integrante del equipo. En Artística se define la evaluación como proceso:

Esto significa que la totalidad del proceso de enseñanza deberá ser objeto de evaluación, sea a través de procedimientos informales como formales. De manera que, para poder realizar una evaluación, deben tenerse en cuenta que estas prácticas transcurrirán en diferentes momentos, y que están vinculadas a los procesos de producción, recepción y contextualización de los saberes en relación directa con los niveles de especificidad de la materia contemplando la utilización de los materiales adecuados y su organización (D.C. Primaria, 2008:363).

La parte más conmovedora de este *epew*, es el final, donde nos arriesgamos, nos expusimos al invitar a un ex combatiente, no conocido por nosotros/as, del cual no

sabíamos su postura respecto de las actuación de las mujeres en el conflicto. Recién diez minutos antes del encuentro con los/as chicos/as, la docente pudo conocer a Gabriel Sagastume, este breve encuentro le permitió presentarlo de este modo: -Gabriel es papá, abogado, guitarrista, actor y ex combatiente de Malvinas.

La narración de Gabriel, empieza contando que él no hablaría sobre la guerra sino sobre el amor y la paz, cuenta de sus amigos en las Islas, de cómo compartían lo poco que tenían, de cuánto extrañaban y cuenta además que actualmente participa en una obra de teatro donde actúan ex combatientes argentinos e ingleses. El diálogo es ameno e insólito con las preguntas que efectúan los/as chicos/as, pero Gabriel irrumpe pidiendo ver el corto. Entonces, el momento más temido, para nosotros/as. La película inicia con su título “Mujeres en Malvinas” y con un tema musical de Rata Blanca llamado Gente del sur. El rostro de Gabriel continua distendido, hasta el momento en que ve aparecer en escena un barco de juguete que representa el Irizar, su actitud se vuelve más atenta. Al terminar la proyección, aplaudimos todos, y en cuanto nuestro artista invitado empieza a hablar para agradecer, quiebra en llanto. La profe lo abraza. Días antes, mientras pensábamos qué preguntas le podíamos hacer a este invitado, los/as niños/as decían: -¿Y qué hacemos si se pone triste, si llora? Entonces la docente les dijo, que llorar estaba bien, y que si eso pasaba, le íbamos a dar un abrazo.

El invitado retoma la palabra y narra su vivencia, cuenta que en el Irizar, él volvió al continente, recuerda el amor con que las enfermeras lo contuvieron, pero evoca además que algunos de sus amigos no pudieron regresar. Juntos/as, alumnos/as, docente y Gabriel, nos aunamos en un mismo relato, en una memoria colectiva. “Cada narrar salva un mundo” (Casullo, 1999:134). La visita termina cuando todo el grupo de 5º, en manada, le entrega el cd con la película, su trabajo amoroso, y colman de abrazos a Gabriel, abrazos tiernos, abrazos de agradecimiento, de reconocimiento y de restitución.

El arte retrata la historia, pero además hace historia, construye memoria. Un desafío más para los profesores de artística en nuestro Sistema Educativo Nacional.

En la cotidianeidad contemporánea abundan imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados y sentidos. El manejo de la metáfora, las diversas lecturas acerca de un mismo hecho, la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico, son considerados hoy cuestiones fundamentales a la hora de comprender la complejidad del mundo en que vivimos. (Resolución 111/10:6-7)

El autor de *El último narrador* nos invita a pensar si acaso en tiempos de pantallas, los profesores que cuentan, que ficcionan, no estarán siendo los últimos narradores. Si así fuera, es el momento clave para reanudar la capacidad de compartir relatos, de habilitar la construcción de saberes emancipadores, de garantizar el derecho de los/as estudiantes a “interactuar activamente en y con la cultura” (D.C. Primaria, 2008:352).

## Melí: Reflexiones finales



El escrito que hemos transitado juntos/as, ha tenido como objeto indagar en las transmisiones en las clases de Plástica, no obstante, no deja de ser en su espíritu, un relato autobiográfico. Entendimos, en el marco de las gramáticas pedagógicas latinoamericanas, el valor de las palabras y los silencios en la construcción de saberes y de subjetividades. No hay gramática sin ser, no hay conocimiento sin restituciones.

Defendemos la enseñanza como derecho y el lenguaje plástico como campo de conocimiento en continuo avance y transformación. Creemos que su fortalecimiento viene de la mano de un pensar epistémico desde el Sur, que ayude a construir un conocimiento más nuestro: original, intercultural y plurinacional. Un conocimiento que sea capaz de acompañar a las generaciones y a los pueblos. Pensamos que la enseñanza dentro y fuera de las aulas, debe concretarse en relaciones significativas entre el sujeto y el objeto de la transmisión, a partir de la problematización de los saberes disciplinares y la indagación en temas generadores que habiliten a las nuevas generaciones a preguntarse, a nombrarse y a encontrarse en el campo artístico. Entendemos que los contenidos, abordados desde los cuatro ejes (Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto), de modo integral y simultáneo, potencian un conocimiento relacional, complejo y contextual de la plástica visual. Nuestra contienda como educadores Sureños ha de ser: luchar por los temas y contenidos, por los ejes, por los tiempos y los espacios, por las palabras y las imágenes. Reelegimos, en la enseñanza cotidiana, este camino de narraciones y poética, de transmisiones y confianza, porque creemos en su fuerza humanizante y constructora de conocimientos.

Quisimos convidar voces del *mapuzungun*, pero en el trayecto nos dimos cuenta que el desafío no era el convite, sino la restitución de la palabra, en dos dimensiones. Por un lado, pensamos en recuperar el uso y valor de la palabra en sentido pedagógico democrático, pero por otro lado, una contienda más ilusoria (o no), la de recuperar la práctica del *epew* para las aulas del Sur. Fuimos testigos de que ambas dimensiones se aglutinan en sus propósitos: alentar a la voz propia, educar en contexto intercultural, enseñar desde la metáfora.

La pregunta que nos invadía era: ¿Podemos restituir lo que no poseemos? ¿Podemos acaso, dar aquello que no tenemos? Y en los avatares de este trayecto, comprendimos que de eso se trata la educación, de la desbordada intención y convicción de dar hasta lo que no se tiene. Narramos derechos, los que se ejercen y los que se anhelan. Relatamos experiencias, vividas y soñadas, contamos sobre los conocimientos y sus historias, creamos saberes, diseñamos futuros. La restitución del *epew*, como derecho, como saber,

como relato ficcional, constituye en esta perspectiva, una senda por la trascendencia colectiva.

Nos gusta pensar este proceso de especialización como un viaje emprendido con destino incierto, donde aprendimos transitando los diversos paisajes educativos, políticos y artísticos. Es en el viaje y en la construcción de un sendero único, solo transitable por uno mismo, donde bregamos por el autorreconocimiento. Lograr inscribirse como sujeto histórico y cultural, encontrar las herencias recibidas, admitirlas y transformarlas, es un saber esencial al estar siendo educador y educadora.

Entendemos este recorrido, como una experiencia de transmisión en sí mismo, enriquecida por las personas que fuimos encontrando, educadores/as, alumnos/as y artistas, quienes acompañaron y compartieron sus experiencias, sus aventuras pedagógicas, sus disputas políticas y culturales. A ellos/as nuestro más sincero agradecimiento.

Además del viaje, como forma de conocerse a sí mismo, Nietzsche alienta a buscarnos en quienes fueron nuestros educadores. La autora de esta narrativa, siguió esta recomendación y logró contar con su maestro (liberador) en la concreción de este ensayo.

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cual es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizante; tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores (Nietzsche[1873-76]2002:100).

Al reconocerse entonces educadora, mujer originaria, habrá de asumirse un nuevo devenir. Otras problemáticas, nuevos desafíos que unan pensamiento y prácticas de enseñanza ¿Cuál es el lugar de nuestra existencia como mujeres originarias? ¿Qué nuevos saberes debemos originar? ¿Qué preservar, qué restituir? ¿Qué territorios ocupar? ¿Quiénes nos acompañarán?

En *Ecce Homo*, Nietzsche nos nutre con la siguiente reflexión: “Mi sabiduría reside en haber sido muchas cosas y en muchos lugares, para llegar a ser una y alcanzar así la unidad” (Nietzsche, 2011:76). Los senderos transitados nos han mostrado las huellas que habíamos olvidado, deseamos despedirnos (momentáneamente), haciendo propias, palabras de un trovador patagónico, quien sabe decir:

Yo sé que soy mapuche,  
nacé con el viejo fin, ser eslabón de un principio.  
Yo soy la arena y el ripio.  
Del torrente en la montaña: soy la constante cascada.

Soy hijo del Gran Chubut,  
llevo en mi sangre el torrente de todo el Futaleufú.  
Soy el cóndor en la altura.  
Soy la lenga en la montaña.

Yo soy la inmensa maraña de quilas y ñirantales.  
Soy el huemul atento.  
El peuquén y la mutisia.  
Yo soy la tierna caricia musical de los arroyos.  
Del ciprés, del arrayan: el otoño.  
Del alerce, nuestro lahuan milenario: su retoño.  
(Chupilca, 2017)

*Peucallal* –Nos veremos pronto-  
Patricia Ledesma -2018-

## Bibliografía

Álvarez, Isabel María Álvarez; Caviglia, Sergio Esteban (2015). *Inakayal, la palabra reparadora. Memoria y derecho desde la infancia intercultural*. Ministerio de Educación, Provincia del Chubut. Argentina.

Antelo, Estalisnao (1999). *Violencias escolares sin crédito*. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Coedición: Centro de estudios multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Belinche, Daniel. (2011). *Arte, poética y educación*. Facultad de Bellas Artes. U.N.L.P. La Plata. Argentina.

Camillioni, Alicia (2016). *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Caraballo, Melina (2012). *Los epew: Una forma de relatar la cosmovisión ranquel* [en línea]. V Jornadas de Filología y Lingüística, marzo de 2012, La Plata, Argentina. *Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América*. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3752/ev.3752.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3752/ev.3752.pdf) Fecha de última consulta: 20 de noviembre de 2017.

C.F.E. (2010). Resolución 111/10. *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

C.F.E. (2010). Resolución 119/10. *Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Argentino*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Casullo, Nicolás (1999). *El último narrador*. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Coedición: Centro de estudios multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Cornu, Laurence (2005). "Instituciones, pasajes, trasposos" en *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del estante editorial. Buenos Aires, Argentina.

Cornu, Laurence (2004). "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Cornu, Laurence (2002). "Responsabilidad, experiencia, confianza" en *EDUCAR: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Buenos Aires, Argentina.

Diker, Gabriela (2004). "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Dirección de Educación Artística. Buenos Aires Educación (2013-2015). Documento de trabajo n°3. Destinado a Escuelas de Educación Estética. Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.(2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. Argentina.

Freire, Paulo (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

Frigerio, Graciela (2004). "Los avatares de la transmisión" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Novedades Educativas. Buenos Aires.

Frigerio, Graciela; Labruschini, Gustavo (2002). "Educador: una identidad filosófica". En *EDUCAR: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Buenos Aires. Argentina



- Giroux, Henry (1990). “Los profesores como intelectuales transformativos”, en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona, España.
- Kusch, Rodolfo (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Hachette. Buenos Aires, Argentina.
- Ledesma, Patricia. Educación artística para la emancipación. Prácticas de la enseñanza en La Plata. **Metal**, [S.l.], n. 2, p. 63-68, jul. 2016. ISSN 2451-6643. Disponible en: <<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/186/376>>.
- Nietzsche, Friedrich (2002). *Consideraciones Intempestivas. 1873-1876*. Alianza. Buenos Aires, Argentina.
- Nietzsche, Friedrich (2011). *Ecce Homo*. Agebe. Alianza. Buenos Aires, Argentina.
- Pradelli, Angela (2011). *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, Flavia (1999). “Sobre las características del conocimiento escolar”. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Coedición: Centro de estudios multidisciplinares y Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina
- Terigi, Flavia (2010). El docente y el saber pedagógico-didáctico. En *El monitor de la Educación*. N°25. Junio de 2010. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Wainsztok, Carla (2011). José Martí, precursor de la pedagogía norteamericana. *Revista Ensayos Pedagógicos* Vol. VI, N°2. Buenos Aires, Argentina.
- Wainsztok, Carla (2014) De nombres y pedagogías. XIX Congreso Pedagógico UTE 2014. Disponible en <http://congresoute2014.blogspot.com.ar/2014/09/denombres-y-pedagogias-por-carla.html>. Fecha de última consulta: 24 de diciembre de 2017.
- Wainsztok, Carla (2016) Textos y Texturas de la Patria Grande. *Revista Solidaridad Global* N° 28. Disponible en [https://issuu.com/solidaridadglobal/docs/solidaridad\\_global\\_28\\_2016](https://issuu.com/solidaridadglobal/docs/solidaridad_global_28_2016). Fecha de última consulta: 24 de diciembre de 2017.
- Wainsztok, Carla; Durán, Maximiliano; López Cardona, Diana e Imen, Pablo (2013): *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*. Centro cultural de la Cooperación. Buenos Aires, Argentina
- Wainsztok, Carla; Grimberg, Denise; Carbone, Silvina; Brandariz, Carolina; Bustamante, Lorena. (2014) *Pedagogías desde el Sur* Cátedra: Carla Wainsztok. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Zátonyi, Marta (2011). *Juglares y trovadores: derivas estéticas*. Capital intelectual S.A. Buenos Aires. Argentina.
- Zemelman, Hugo (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI Editores: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México.
- Canciones**
- Chupilca (2017). “Yo sé que soy”. En *Pertenencia*. Patagón Estudio. Esquel, Argentina.
- Sitios de Internet**
- Bignasco, Alejandra (2016, octubre). Plaza por los 30.000: acción estética contra el olvido. Sitio Radio estación Sur 97.1 <https://radioestacionsur.org/2016/10/24/plaza-por-los-30-mil-accion-estetica-contra-el-olvido/> Fecha última consulta: 28 de diciembre de 2017