

SOBERANÍA, EDUCACIÓN Y ARTES

Posibles definiciones desde la práctica del BBA

*Andrea Aguerre¹, Mariela Alonso², María Eugenia Busse³
Corbalán y Lucía Gentile⁴*

1 Profesora de Piano (FDA, UNLP). Diploma Superior y Especialista en Gestión Educativa (FLACSO). Se desempeña como Directora del Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", UNLP, donde además es docente de la asignatura Instrumento - Piano. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Lectura Pianística de la FDA, UNLP. Participó de proyectos de investigación y de diversas actividades artísticas. Escribió artículos para libros y revistas, y es coautora del libro de cátedra *Producción instrumental: la enseñanza del Piano y la Guitarra en el Bachillerato de Bellas Artes*.

2 Profesora en Letras (FaHCE, UNLP) y Profesora en Historia de las Artes Visuales (FDA, UNLP). Doctorada Artes de la FDA, UNLP. Es Titular de la cátedra Producción de Textos A, materia obligatoria de la FDA, UNLP, y Adjunta de la cátedra de Historia de las Artes Visuales 3 de la misma unidad académica. Es Titular de las cátedras de Historia Sociocultural del Arte I-II-III y Comunicación y Semiótica I-II en el Departamento de Artes Audiovisuales (UNA). Dirige el Proyecto de Investigación "América Herida" (Programa PIBA, FDA, UNLP). Desarrolla su labor de investigación en el campo de la gestión y producción cultural. Es investigadora Categoría IV del Programa de Incentivos.

3 Egresada del Bachillerato de Bellas Artes "Profesor Francisco A. de Santo", colegio de pregrado especializado en Arte dependiente de la UNLP. A nivel de grado es profesora de Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Artes, UNLP.

Actualmente es docente de Historia de las artes visuales y secretaria de Extensión e investigación en el Bachillerato de Bellas Artes UNLP. Es Diplomada en Gestión cultural por Flacso. Es integrante del Banco de evaluadores de extensión y del Consejo asesor de los Programas de extensión universitaria de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Actualmente se desempeña en la coordinación, articulación y promoción de tareas de extensión e investigación educativa e integra el grupo de gestión a cargo de la Dirección del Bachillerato de Bellas Artes.

4 Profesora en Historia de las Artes con orientación en Artes visuales (FDA, UNLP). Se desempeña como Secretaria de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", UNLP, donde además forma parte del departamento interclaustrado "Archivo BBA", y es docente de varios niveles de la asignatura Historia de las Artes. Es JTP de la cátedra Producción de Textos A, materia obligatoria de la FDA, UNLP. Integra el Proyecto de Investigación "América Herida" (Programa PIBA, FDA, UNLP). Es investigadora Categoría V del Programa de Incentivos.

Introducción

El concepto de soberanía es amplio y se actualiza permanentemente. Desde una primera aproximación, podemos ligarlo con la cualidad del poder, y con su defensa. En clave moderna, ese poder se relaciona con la idea de Nación, de Estado, y por ende de territorio. Así es que las luchas territoriales, por ejemplo, se encuadran en la defensa de la soberanía.

En nuestro continente latinoamericano –particularmente a partir de la primera década del siglo XXI, durante la cual varios países de la región tuvieron gobiernos populares–, la disputa por el sentido y apropiación de conceptos como los ya mencionados de Nación, Estado, territorio y otros, como pueblo y cultura, ha expandido el horizonte de lo que la *soberanía* puede definir.

El giro subjetivo, un viraje de lo macro a lo micropolítico, sumado a las políticas de la identidad, también afectaron este concepto. Es así que, si consideramos distintas escalas de aplicación que contemplen tanto lo colectivo como lo individual, y también como destino común, como vida comunitaria, podemos pensar la soberanía como resistencia. En cada una de estas vertientes aparece vinculada la responsabilidad que la soberanía conlleva.

Filosóficamente podemos preguntarnos si la soberanía es un ideal, un horizonte, un ejercicio, una práctica, un derecho, una serie de políticas, una actitud. Desde el Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” (BBA) situamos esta pregunta en nuestro hacer: la educación especializada en artes. Por ende, nos preguntamos también por la soberanía educativa y por la soberanía artística.

Soberanía educativa

Una escuela puede ser soberana sólo si encuentra un contexto también soberano (Puiggrós, 2010). A su vez, ambas esferas se vinculan dialéc-

ticamente: sujetos que constituyen su identidad individual y colectiva en el ámbito educativo, pueden edificar una sociedad soberana.

El desafío es componer una escuela consciente de estas dinámicas, que consolide espacios y caminos descolonizadores, que dialogue con la sociedad que le da origen y de la que forma parte. Para ello, es necesaria una mirada crítica acerca de cómo se construye la identidad comunitaria y, también, qué prácticas y qué saberes se legitiman.

En nuestro país, durante el siglo XX la escuela obligatoria ha tenido el objetivo de homogeneizar a la población para lograr una cierta cohesión social, a partir de la transmisión y naturalización de un discurso hegemónico y centralista. Todo un universo simbólico se construyó en y para este marco.

La ley 1420, base de la educación argentina, fue promulgada en 1884 cuando nuestro país buscaba mudar de un modelo colonial a otro tipo de proyecto que requería la conformación de un nuevo sujeto político. Los cambios que introdujo esta ley fueron revolucionarios, ya que implicaron pensar la educación como derecho y, además, establecer la educación primaria común, gratuita y obligatoria. A partir de ella la escuela –como institución educativa por antonomasia– fue el principal agente de difusión de esta ideología hegemónica moderna, sostenida por la llamada Generación del 80.

En la actualidad y a la luz de nuevas miradas, podemos afirmar que la matriz moderna del pensamiento colonial siguió imperando, y que esa misma matriz es la que hoy en día sigue vigente y dificulta la construcción de sujetos y sociedades soberanas. Tanto los marcos teóricos y posicionamientos que aporta el ámbito académico como los movimientos políticos y el activismo social, permiten revisar esos supuestos de base colonial que aún moldean nuestras subjetividades. Es por ello que resulta necesario desandarlos para acercar el horizonte que la soberanía constituye, y para ello la escuela es el pilar fundamental, por su capacidad de formar sujetos críticos, capaces de interpelar la realidad y a sí mismos.

Entonces, desde la escuela nos preguntamos: ¿cuáles son concretamente los mecanismos que construyen soberanía educativa?; ¿qué bases debemos defender? La Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada en 2006, aproxima una respuesta al promover “en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. A su vez, la UNLP en el preámbulo de su Estatuto (reformado en 2008) plantea que:

El avance hacia la libertad y la igualdad de las personas, el crecimiento de nuestra sociedad y el fortalecimiento de la Nación son inconcebibles sin la educación, es en ese sentido que la Universidad Nacional de La Plata se compromete a educar en todas sus Unidades Académicas para el ejercicio de las libertades democráticas y el libre desarrollo de la personalidad humana; la vigencia plena de los derechos humanos sin discriminación alguna por motivos de raza, sexo, género, idioma, religión, origen nacional o social, condición económica o cualquier otra condición; y para la soberanía, la independencia nacional y la unidad latinoamericana, promoviendo la confraternidad y el uso adecuado de los recursos para el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

De este modo, la ley 26206 y el estatuto de la UNLP dan el marco de referencia para pensar una soberanía educativa situada, también, en una escuela secundaria obligatoria.

Soberanía artística

Para expresar una idea determinada se pueden elegir diferentes palabras, cada una de las cuales supone un recorte particular de

la realidad, a la vez que propone una construcción social y política que se proyecta desde el lenguaje hasta involucrar la visión de mundo de quienes las utilizan. Es por esto que, en general, elegir una palabra supone un desafío.

En este sentido, en el caso particular de la expresión *soberanía artística* el desafío es doble:

- Por un lado, es necesario definir la palabra *soberanía* que, en un principio, alude a la defensa de una identidad construida desde la independencia y la resistencia, ejercida por cada comunidad (grupo, pueblo, nación) con el fin de establecer políticas que sean social, económica y culturalmente apropiadas a sus circunstancias, pero que involucra además otras discusiones;
- Por otro lado, la palabra *arte* tiene un origen europeo que funciona más allá de lo lingüístico como una forma de legitimación de la propia práctica artística.

De este modo, si la palabra *soberanía* alude a la defensa de una identidad, en el caso de la *soberanía artística* se debe pensar en la defensa de una *identidad artística*, que está directamente relacionada con la *identidad nacional*, en tanto es una de sus manifestaciones.

La identidad nacional es una construcción histórica y, por lo tanto, discursiva, simbólica e imaginaria, basada en hechos, testimonios, pruebas materiales y documentos, pero también construida desde tradiciones, prejuicios y costumbres, con el fin de dar sentido al presente y proyectarse hacia el futuro (Cfr. Anderson, 1983). Por eso, al escribir su historia cada país elige un recorrido por el pasado que vuelve trascendentes ciertos hechos y los encadena en una relación de causas y consecuencias que se vuelven relevantes por la misma selección. En este sentido, toda historia está compuesta por textos literarios, históricos, por obras de arte y de arquitectura, instituciones

políticas y sociales, mitos y relatos que despiertan todavía en nosotros interrogantes que se manifiestan en y a través de ellas, y que nos ayudan a definirnos (Cfr. Alonso, 2015).

Entonces, cada sociedad elige su pasado al decidir de dónde viene y, al actualizarlo, lo hace presente en su discurso.

Por consiguiente, para hablar de arte argentino es necesaria una lectura crítica de esa historia del arte europeo atada a los orígenes de la naciente identidad nacional, pero ahora revisada desde la Argentina contemporánea, de modo tal de exponer críticamente la relación construida desde el imaginario social rioplatense entre el arte argentino y el arte europeo y norteamericano (Cfr. Flores Ballesteros, 2003), en particular el vínculo que se establece con la Grecia Clásica y la Roma Imperial, la Iglesia Católica medieval y el Romanticismo francés, las Vanguardias Históricas europeas y las manifestaciones conceptuales de finales del siglo XX.

Hacia una soberanía crítica

Entonces, si la *soberanía* demanda la defensa de una identidad construida desde la independencia y la resistencia, es necesario considerar que el alcance territorial de esa identidad debe dar cuenta de la diversidad como una realidad a la vez que un valor positivo, a partir del reconocimiento de todos los pueblos y sectores sociales que se expresan artísticamente en nuestro territorio (Cfr. Alonso, 2018).

Por esto resulta fundamental abandonar el prejuicio de que la visión eurocéntrica es *natural* y reconocer que lo que aparentemente se nos ofrece a través de la apropiación de esa visión y de su historia es la posibilidad de pertenecer a ese mundo que, en realidad, nos es ajeno en tanto que, aunque se promueve como tecnológica y económicamente avanzado, moderno y libre, en realidad obstruye la posibilidad de reconocernos como sujetos de nuestra historia y, por lo tanto, de construir nuestra propia identidad y soberanía.

En definitiva, ni nuestra historia ni nuestra soberanía artística comienzan en Grecia, por lo que necesitamos deconstruir las visiones totalizantes y definitivas heredadas de nuestro imaginario nacional, revisando críticamente nuestras tradiciones, dando legitimidad y visibilidad al pensamiento latinoamericano y politizando críticamente el estudio acerca del arte, siempre ligado a la historia de las luchas por el poder, y abandonando la visión racializada y exotizante de las academias eurocéntricas propias y ajenas.

El Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. de Santo” y el ejercicio de la soberanía

El Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. de Santo (BBA), uno de los cinco colegios que integran el sistema de pregrado de la UNLP, es una escuela secundaria especializada en artes. En su diseño curricular contiene nueve años de escolaridad: dos de un ciclo básico de formación estética y siete de educación secundaria obligatoria.

Desde el lugar de escuela como espacio que debe garantizar el derecho a la educación, el concepto de soberanía se presenta con toda su potencia y habilita la posibilidad de “apropiarse” de sus derivaciones en el campo educativo.

Los múltiples sentidos que en el imaginario colectivo puede alojar una definición posible de soberanía educativa guardan un estrecho vínculo con ideales y prácticas actuales en el BBA en general y en su educación artística en particular.

Al analizar cómo y a través de qué procesos se promueve la soberanía en el BBA podemos pensar, con fines operativos, en distintos niveles:

Individual

Desde la perspectiva de la educación artística, el plan académico y de gestión manifiesta que “el arte es una forma de conocimiento y el acceso a la educación artística es un derecho que debe garantizarse. Lo artístico necesariamente está contextualizado en su entorno político, económico, cultural y social” (Aguerre, 2017: p.40). Desde el BBA se entiende al arte como un lenguaje que se aprende y enseña; y fundamentalmente comprende al arte como productor de conocimiento y de pensamiento reflexivo, crítico e incluso contrahegemónico si es pensado desde una educación formal obligatoria, donde el arte dialoga y compone con otras formas de conocimiento.

Una educación artística que debe poder ser para toda persona independientemente que cuente o no con conocimientos previos en materia de arte. Porque el objetivo de esta escuela no consiste en formar artistas, sino educar desde y por el arte, con el convencimiento de que es desde la formación sensible que aporta la experiencia estética desde donde se contribuye a la educación de estudiantes críticos, sentipensantes y soberanos en el ejercicio político, individual y social.

La elección como procedimiento es un concepto nuclear de la identidad del BBA. Esta elección de la que hablamos es entendida como la subjetividad puesta en acto al momento de elegir entre las opciones que da la escuela: un lenguaje artístico, un instrumento, un idioma, una especialidad; pero también implica elegir *un rumbo*, construir una identidad, participar activamente de los procesos sociales de cambio. En lo individual como en lo colectivo. En este sentido, tanto en un plano operativo como en un plano sustantivo la elección implica siempre un proceso de interpelación.

De este modo, el concepto de *elección* se aparta entonces del azar para enlazarse a un procedimiento consciente y soberano de participación.

Colectivo

Muchas de las instancias que conforman la vida escolar del BBA son intrínsecamente colectivas; esta es otra de sus características particulares. Si bien la escuela como institución supone una grupalidad y convivencia, en general las tareas escolares están pensadas para un individuo.

En el Bachillerato, en cambio, una multiplicidad de instancias y tareas requieren de un sujeto colectivo para su realización. Esto supone la construcción de lazos, el ejercicio de diálogo para construir consensos desde el disenso, el reconocimiento del aporte singular en pos de la creación conjunta y el desarrollo de la responsabilidad. Todos estos ejercicios promueven el desarrollo de una subjetividad capaz de desplegarse soberanamente, buscando el bien común. Mencionamos algunos ejemplos en los que esto se desarrolla en el BBA.

Uno de los “hitos” más reconocidos es la Semana de la Primavera, semana que se desarrolla en el mes de septiembre y que consiste en una instancia formativa radicalmente diferente a las clases habituales, ya que el mismo grupo de estudiantes elige qué y cómo realizar su propuesta.

En este acontecimiento escolar se ponen en juego no sólo los conocimientos construidos en los espacios curriculares de las distintas asignaturas, sino también las capacidades de construcción con un/a otro/a. No hay producciones individuales; todo es colectivo. El desempeño individual cobra sentido y es valorado en la medida en que aporta a la construcción grupal.

Como otras instancias de grupalidad podemos mencionar determinadas asignaturas que desde su mismo planteo disciplinar implican un tipo de trabajo colectivo. Algunas de estas son pintura mural, arte musivo, interpretación de música popular, orquesta, coro. A diferencia de los habituales “trabajos en grupo” que se alternan con tareas de realización individual, en asignaturas como estas el hacer en común es la condición necesaria para el aprendizaje.

Institucional

Las particularidades del diseño curricular del BBA transforman a la escuela en una propuesta con identidad propia que se compromete con la formación de sujetos sensibles, críticos y soberanos.

La posibilidad de diseñar el propio plan de estudio enmarcado en las cajas curriculares que propone el ministerio de Educación de la Nación y de componer artesanal y situadamente las propuestas áulicas brindan las condiciones para que las ideas gestadas colaborativamente tengan su concreción inmediata en las aulas. Esta situación supera los obturadores que se generan al realizar una planificación “de oficina”, en abstracto. Así, planificando en y con el territorio, la propuesta se vuelve genuina, dinámica y se arraiga en la comunidad.

En el claustro docente se piensa y se hace con otros/as: los equipos departamentales son espacios de construcción colectiva donde se intercambia, se opina, se disiente, se consensúa y se toman decisiones. La libertad de cátedra se ejerce en colectivo: el grupo de docentes a cargo de determinada asignatura elabora sus propios programas, estableciendo según el plan de estudios los contenidos, objetivos, metodología, etc.

Como ejemplo de esto nos encontramos con espacios y niveles de participación donde se efectivizan distintos ejercicios de cogobierno. En principio encontramos que el Bachillerato cuenta con un Consejo asesor integrado por el Equipo directivo, Jefes de Departamento, coordinaciones de las distintas áreas, representantes electos de los distintos claustros: docentes, nodocentes y estudiantes. De este modo se advierte cómo la soberanía conlleva la responsabilidad sobre esta constitución democrática, a través del sostenimiento de esos espacios de participación.

Conclusiones

La institución UNLP, en su autonomía, fija como política educativa prioritaria el ingreso, la permanencia y el egreso de sus estudiantes. Se enmarca en una propuesta inclusiva, al servicio de las necesidades de la sociedad y de su región. La posibilidad de construir un plan estratégico propio aporta rasgos identitarios que la consolidan como institución autónoma, libre y soberana.

En otra escala, el BBA en su propuesta académica y de gestión presenta características propias que lo constituyen como una escuela dinámica, en permanente estado de creación, que se plantea interrogantes e investiga lo que no sabe. Así, supera la concepción de la escuela moderna que disciplina los cuerpos, que modela los tiempos y los espacios, que en sus prácticas establece el monopolio de contenidos tradicionales e incuestionables. En este sentido, desde la propia institución se propone una trama original, única, con espacios potentes que habilitan distintas *formas de ser y estar en la escuela* (Cfr. Duschatzky, 2017).

El BBA es una escuela que garantiza derechos: en su agenda educativa incluye a los derechos humanos e intenta volverse cada día más igualitaria. Considera que las desigualdades sociales deben sortearse con políticas educativas que transformen la vida de los y las estudiantes, y que es responsabilidad del equipo de gestión institucional generar igualdad de oportunidades para garantizar la continuidad de las diversas trayectorias educativas. En la búsqueda de atenuar desigualdades y respetar las diferencias surge la posibilidad de formar sujetos soberanos.

En su currícula las asignaturas propias de una escuela secundaria se yuxtaponen con propuestas novedosas de la educación artística. De esta manera se configura una red curricular con nodos de igual jerarquía, en donde se construye conocimiento desde el aporte de los distintos campos disciplinares generales y específicos, a través de procesos individuales y colectivos.

La propuesta de una secundaria anclada en procesos estándares de transmisión de conocimiento se desplaza dando lugar a una *escuela en estado mutante* (Cfr. Duschatzky, 2017) que reconoce su propia historia, la reinventa en su cotidianidad y dialoga permanentemente con su entorno. A través de una educación artística situada se alojan expectativas e intereses del claustro estudiantil, generando distintos espacios cargados de verdaderas presencias. Habitar el BBA implica trascender las cuatro paredes del aula y superar los formatos tradicionales de distribución de los cuerpos en el espacio. Los encuentros educativos se extienden por todo el edificio y lo atraviesan para dar lugar a un *aula abierta* que produce cambios subjetivos. De esta manera la escuela consolida día a día su identidad a la vez que cada estudiante construye su identidad artística.

La propuesta –y el desafío– reside en seguir poblando la escuela con prácticas educativas que garanticen una construcción subjetiva identitaria al mismo tiempo que, en comunidad, edifiquen las bases de una soberanía de la educación artística propia del BBA.

Referencias bibliográficas

- Aguerre, A. (2017). *Texturas reunidas: proyecto académico y de gestión 18 - 22*. Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyecto_de_gestion_2018_2022.pdf
- Alonso, M. (2015). “El sistema de las artes y la primera modernidad en América Latina: la construcción de un arte nacional”, en: de Rueda, M.A. (comp). *Itinerarios del Arte moderno entre América Latina y Europa 1830-1945: revoluciones, apropiaciones y críticas a la modernidad. Historia de las Artes Visuales 3 – 6 y 7: trayectos del arte moderno entre América Latina y Europa- 1830-1945*. La Plata: EDULP.

- (2018). “¿Un arte latinoamericano?” en: de Rueda, M. A. y Pérez Balbi, Magdalena I. *Figuraciones de una modernidad descentrada. Derivas sobre algunos temas de las artes visuales en América Latina y Europa (1850-1950)*. La Plata: EDULP.
- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF, FCE, disponible en: http://seminariocultura.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/90/2021/01/Anderson_benedict-_comunidades_imaginadas-completo.pdf
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores Ballesteros, E. (2003). “Lo nacional, lo local, lo regional en el Arte Latinoamericano: de la modernidad a la globalización y la antiglobalización”. *Revista Huellas*, 3, 31-44.
- Puiggrós, A. (2010). “La hora de la soberanía educativa en América Latina”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, pp. 19-28, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3782012.pdf>