

2018
Año del Centenario de la
Reforma Universitaria

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO
Maestría en Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LA POTENCIALIDAD DEL INCENDIO

La enseñanza de la pedagogía en la formación en educación.

Aportes desde la cultura visual

Ma. Eugenia Parodi Bartora

Magíster en Educación

Directora: Ma. Esther Elías – Universidad Nacional de La Plata

Co-director: Fernando Miranda- Universidad de la República (Uruguay)

Julio 2023

“Hay un poema de Roberto Juarroz que habla sobre la idea de que el hombre es el constructor de su propia cárcel, pero, así como constructor que aporta el material para levantarla, también tiene el poder de incendiarla. Yo encuentro en la educación la potencialidad del incendio. La posibilidad de transformar, de transmutar, la capacidad de poder siempre ir hacia otro lugar.”¹

42

El hombre es siempre
el constructor de una cárcel.
Y no se conoce a un hombre
hasta saber qué cárcel ha construido.

Algunas veces parece sólo la propia,
pero siempre es también la de otros.
Y no le basta con construir la prisión:
aporta también el carcelero.

Lo único que el hombre no pone
es el material para hacer la prisión,
porque sobra en todas partes.

Pero hay otra cosa
que no sabemos quién la pone:
el combustible para el incendio.

Porque si todo hombre es la historia de sus cárceles,
la lamentable historia de un ex presidiario
que vuelve a su prisión
o inaugura otra,
a veces es también la historia de quemarse
al incendiar la mayor de sus prisiones.
O ni siquiera la mayor:
La que estaba en el límite.²

¹ Escrito por estudiante al finalizar el proyecto de trabajo que da origen a la presente tesis (EGF11)

² (Juarroz, 1982)

RESUMEN

La presente tesis surge de una investigación fenomenológica, la cual tuvo como pregunta de investigación: ¿qué aportes puede realizar la incorporación de la cultura visual en las prácticas de enseñanza de la pedagogía, en la formación en educación?

El trabajo de campo se llevó adelante a partir de un proyecto de elaboración de productos visuales en un curso anual de Pedagogía en la formación en Educación Social en la ciudad de Montevideo, a partir del cual se realizó el análisis pedagógico de la experiencia. Dicho análisis se estructuró a partir de la reflexión en torno a la organización curricular, el sujeto pedagógico, la enseñanza de la pedagogía y la cultura visual, y la enseñanza reflexiva de la pedagogía. Estas reflexiones permitieron visualizar significativos aportes que la incorporación de la cultura visual realizó a la enseñanza de la pedagogía.

ABSTRACT

This thesis arises from a phenomenological investigation, which had as research question: What contributions can the incorporation of visual culture make in the teaching practices of pedagogy, in education training?

The field work was carried out from a project of elaboration of visual products in an annual course of Pedagogy, in training in Social Education in the city of Montevideo from which the pedagogical analysis of the experience was carried out. Said analysis was structured from the reflection on the curricular organization, the pedagogical subject, the teaching of pedagogy and visual culture, and the reflective teaching of pedagogy. These reflections allowed us to visualize significant contributions that the incorporation of visual culture made to the teaching of pedagogy.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis está dedicada a la memoria de Maite Yerle y de Felipe Parodi.

El primer agradecimiento es a las y los estudiantes del IFES que participaron del proyecto pedagógico que dio origen a la presente tesis, cuyo compromiso con el curso y con la propuesta llevada adelante permitió que transitáramos por un proceso de formación y enriquecimiento mutuo.

En segundo lugar, quiero agradecer el acompañamiento de Ma. Esther Elías y Fernando Miranda por sus respetuosos y significativos aportes desde lo profesional, y su apoyo desde lo personal también.

En tercer lugar, a Sofía Rapa y Mavi Amigo quienes fueron también parte del proceso del trabajo de campo, nutriendo desde sus disciplinas el trabajo del grupo.

A las y los compañeros/as de la Maestría en Educación Cohorte 2016-2017, grandes inspiradores de debates, charlas, cuestionamientos, que dejaron grandes huellas.

Por último, celebrar la red familiar y de amigas/os que en todos estos años sostuvieron, dispusieron de tiempos de lectura y conversación, cuidaron y generaron espacios para poder concretar este trabajo. Especialmente agradezco a Mirta, mi madre, a Paula, y a Violeta y Marcos, por la paciencia, la escucha y la confianza.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	pág. 8
• Objetivos	
▪ <i>Pregunta de investigación</i>	
• Estructura del texto	
• Bibliografía	
CAPÍTULO 1 – ANTECEDENTES	pág. 13
• Enseñanza de la pedagogía	
• Educación y cultura visual	
▪ <i>Cine y formación docente</i>	
▪ <i>Formación en educación y cultura visual</i>	
• A modo de síntesis	
• Bibliografía	
CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO	pág. 25
• Las nociones de campo y <i>habitus</i> para mirar lo social	
• Formación profesional y práctica reflexiva	
▪ <i>Enseñanza reflexiva</i>	
▪ <i>Niveles de reflexividad</i>	
• Vínculos entre teoría y práctica en la formación de profesional en educación	
▪ <i>Tradiciones en la formación docente</i>	
▪ <i>La práctica educativa</i>	
• El campo de la pedagogía	
▪ <i>La pedagogía y su objeto de estudio</i>	
▪ <i>Estatuto epistemológico de la pedagogía</i>	
▪ <i>Pedagogía decolonial</i>	
▪ <i>Pedagogía de la formación</i>	
▪ <i>La enseñanza como mediación</i>	
• Educación y cultura visual	
• Currículum interactivo y enseñanza rizomática	
• Bibliografía	

- Perspectiva metodológica
 - *La experiencia como objeto de la investigación*
 - *Investigación educativa fenomenológica*
 - *Objetividad y subjetividad*
- Trabajo de campo
- Formas de registro y sistematización del proyecto
 - *La bitácora*
 - *Registro fotográfico*
 - *Grupo focal*
 - *Escribir sobre la experiencia*
- Análisis de datos y proceso de escritura
- Bibliografía
- Referencias del trabajo de campo

- Tiempos y espacios pedagógicos
 - *Grupos de trabajo*
 - Grupo 1: "Derecho a la Educación... ¿inclusión excluyente?"
 - Grupo 2: "Cuerpo en caos"
 - Grupo 3: "No soy producto de lo procesado, soy proceso de producirme"
 - Grupo 4: "Autoridad pedagógica"
- Reflexiones finales
- Bibliografía

- Potencialidad de la introducción del arte en el aula
- A mirar se aprende
- El proceso de realización de productos visuales
- Reflexiones finales
- Bibliografía

- Sobre el interés y la participación

- Escucha, reconocimiento y experiencia igualitaria
- Autoridad pedagógica
- Reflexiones finales
- Bibliografía

CAPÍTULO 7 – ENSEÑANZA REFLEXIVA DE LA PEDAGOGÍA ————— pág. 130

- El lugar de la reflexión en la enseñanza de la pedagogía
 - *El tiempo de la reflexión*
 - *Los contenidos de la reflexión*
 - *Niveles de reflexividad*
 - Reflexión empírico-analítica
 - Reflexión hermenéutico-fenomenológica
 - Reflexión crítica
- Vínculo entre teoría y práctica
- Reflexiones finales
- Bibliografía

CONCLUSIONES ————— pág. 142

- Aportes de la cultura visual a la enseñanza de la pedagogía
 - *Reflexión pedagógica*
 - *Los saberes válidos*
 - *El lugar del sujeto*
 - *Sobre lo común y lo particular*
 - *Sobre la pedagogía*
- Alcances de la investigación
- Bibliografía

INTRODUCCIÓN

La investigación que dio lugar a la escritura de la presente tesis, se realizó poniendo en diálogo el campo de la formación en educación, la pedagogía y la cultura visual. La elección de la temática desarrollada en la investigación tiene su origen en reflexiones llevadas a cabo a partir de la experiencia personal como profesora en la formación en educación.

En primer lugar, desde mi experiencia como profesora de pedagogía, he podido advertir que esta asignatura es vista como exclusivamente teórica; la enseñanza se basa mayoritariamente en el conocimiento abstracto, sin involucrarse en los aspectos prácticos de la formación. Esto es un reflejo de lo que ocurre en la formación en educación en general donde se observa una tensión entre las dimensiones teórica y práctica de la formación, que se manifiesta en la carencia de canales de comunicación y propuestas que apunten a salir de la visión dicotómica de estas dos dimensiones, tanto por cómo está estructurado el currículum de formación docente, como por la forma en la cual se aborda el mismo en la práctica. Las dificultades para resolver esta tensión entre teoría y práctica han sido vinculadas con el bajo impacto que se le adjudica a la formación inicial docente (Terhart, 1987).

En segundo lugar, desde mi experiencia en un proyecto de incorporación del cine en la formación en educación³ he podido comprobar los buenos resultados que produjo en relación con mejorar la articulación teoría práctica. En esta tesis se profundiza este trabajo previo con la incorporación de la cultura visual a la enseñanza y no solamente el cine. La inclusión de la cultura visual está fundamentada en dos argumentos centrales: por un lado, la ruptura epistemológica que implica la inclusión del arte y la experiencia estética en la enseñanza, trascendiendo el argumento centrado en su valor exclusivamente como herramienta didáctica; y por otro, el reconocimiento de que vivimos dentro de una cultura visual y estamos rodeados por infinidad de imágenes constructoras de imaginarios visuales. Reconocer que todas las culturas son productoras de imágenes como manifestaciones sociales, como objeto social, "(...) supone reconocer a todas las culturas como productoras de imágenes en el pasado y en el presente y valorar la importancia de conocer sus significados, para reconocer su valor cultural." (Hernández, 2000, pág. 140). El análisis

³Desde abril de 2018 a junio de 2019 se desarrolló una investigación en el marco de una convocatoria realizada por la ANII (Agencia Nacional de Investigación e Innovación) y el CFE (Consejo de Formación en Educación) que se titula: "Una educación de película. La formación docente vista a través del cine". Se trabajó como parte del equipo de investigación, implementando y analizando dispositivos didácticos en aulas de Pedagogía en Magisterio.

crítico de la imagen como objeto social en el marco de teorías sociales puede ayudar a comprender mejor la realidad abriendo la posibilidad a la reflexión crítica.

En este sentido, introducir en la formación propuestas que incluyan el trabajo con la cultura visual, implica reconocer el valor de la imagen como constructora de significados, ya que las nociones que atraviesan a la tarea educativa están mediadas indiscutiblemente, y cada vez en mayor medida, por las imágenes. Dejarlas afuera de la reflexión pedagógica implica desconocer parte de la cultura en la cual nos movemos como docentes, se mueven los estudiantes y a su vez los sujetos con los que se trabajará. Introducir la cultura visual, como decíamos, se justifica no solamente como recurso metodológico, sino como forma de construcción y análisis de la cultura y el pensamiento en general, y el pedagógico en particular.

En el marco de estas preocupaciones se construyó una propuesta de enseñanza de la pedagogía que incorpora elementos de la cultura visual con la intención de procurar una formación donde exista una mejor articulación entre las dimensiones teórica y práctica. La propuesta fue llevada a cabo en un curso de pedagogía dictado por la propia docente-investigadora quien realizó un proceso de investigación de su propia práctica desde un enfoque fenomenológico (van Manen, 2003). La tesis reconstruye este proceso analizando y sistematizando los resultados de la experiencia.

Edelstein (2011) propone y fundamenta la importancia de que las prácticas de enseñanza sean objeto de indagación, como hechos sociales contextualizados.

Diferentes encuadres disciplinarios y desarrollos teóricos propios del campo pedagógico en particular y de las ciencias sociales en sentido amplio aportan categorías que permiten avanzar desde una visión acrítica a una teoría comprensiva de la enseñanza. Sin embargo, es aún escasa o en todo caso relativamente reciente la producción que, desde el campo de la didáctica, aporta herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten desde los procesos de formación un *modus operandi* potenciador de posibilidades diferentes de conocimiento acerca de la temática. Alternativa que entendemos relevante construir y desarrollar como una opción en la perspectiva de aportar a una profesionalización genuina del trabajo docente. (Edelstein, 2011, pág. 16)

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolló en el transcurso del año lectivo 2019 (marzo a diciembre) con un grupo de estudiantes que se encontraban comenzando su carrera de formación terciaria en Educación Social, en el marco de la asignatura Pedagogía I, en Montevideo.

La formación en educación en Uruguay tiene carácter terciario y se encuentra enmarcada en su totalidad en el Consejo de Formación en Educación (CFE), el cual es un

consejo desconcentrado del Estado, que dirige la formación de docentes de educación primaria, secundaria y enseñanza técnica en todo el territorio nacional, así como la formación de educadoras y educadores sociales. Las carreras antes mencionadas cuentan con un núcleo de formación profesional común que consta de una serie de asignaturas y seminarios, entre las que se incluye Pedagogía. Esta asignatura es de carácter obligatorio y anual, teniendo los cursos una carga horaria de tres horas semanales presenciales. En el caso particular de Pedagogía I se encuentra en la malla curricular en el primer año de la carrera (siendo la totalidad de la duración de cuatro años).

El objetivo principal de la tesis es aportar a la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la pedagogía en el campo de la formación en educación, a partir de la introducción de la cultura visual en las propuestas de enseñanza.

Objetivos

- Producir conocimiento pedagógico-didáctico para la enseñanza de la pedagogía en la formación en educación.
- Identificar los aportes que puede realizar la incorporación de la cultura visual a la enseñanza de la Pedagogía.

Pregunta de investigación:

- ¿Qué aportes puede realizar la incorporación de la cultura visual en las prácticas de enseñanza de la pedagogía, en la formación en educación?

Estructura del texto

El texto está organizado en siete capítulos, que se sintetizan a continuación.

El Capítulo 1 recupera como antecedentes investigaciones y líneas de trabajo enmarcadas, por un lado, con la enseñanza de la pedagogía, y por otro, en relación a la introducción de la cultura visual en propuestas para el campo de la formación en educación.

En el Capítulo 2 se desarrolla el marco teórico en torno a dos ejes principales: en primer lugar, se presenta la conceptualización de la formación en educación como formación profesional, y las nociones de teoría y práctica y sus posibles vínculos en dicha formación. En segundo lugar, se aborda el tema de la pedagogía como campo en el marco de la formación, trayendo, a partir de la pedagogía decolonial, elementos para una pedagogía de la formación que interpele los preceptos pedagógicos modernos: una concepción de la enseñanza como mediación; la introducción de la cultura visual en el campo de la educación y en la formación docente en particular; y la organización en base a un currículum interactivo y la propuesta de enseñanza rizomática.

La metodología de investigación se aborda en el Capítulo 3. A partir de un enfoque

cualitativo, en el campo de la pedagogía, trata de la realización de una reflexión y sistematización de la propia práctica, siendo la investigadora la docente que llevó a cabo la propuesta pedagógica. Se enmarca en lo que van Manen define como investigación educativa dentro de las ciencias humanas (van Manen, 2003). El capítulo se desarrolla en dos partes: en la primera se explicitarán los fundamentos teóricos del enfoque metodológico, y en la segunda parte se describe la experiencia objeto de esta investigación.

Los capítulos 4 al 7 están dedicados al análisis del trabajo de campo.

El Capítulo 4 se titula: “El currículum como construcción colectiva”, y aborda la experiencia del proyecto llevado adelante con el estudiantado en el trabajo de campo, específicamente en relación a la organización de los tiempos y espacios pedagógicos.

El Capítulo 5 analiza específicamente el trabajo a partir de la introducción de la cultura visual en el aula, apuntando en primera instancia al potencial de la incorporación de lo artístico en las propuestas de enseñanza, para luego hacer foco en la importancia de la mirada como un elemento a ser trabajado pedagógicamente. En un siguiente punto se aborda el proyecto de trabajo en relación al proceso de elaboración de un producto visual, analizando la experiencia desde el rol de espectadores y de productores que fueron asumiendo las y los estudiantes.

El sujeto pedagógico y los vínculos educativos son los conceptos centrales del Capítulo 6. El análisis se realizó, en primer lugar, desde los conceptos de interés y participación, y en segundo lugar desde las ideas de escucha, reconocimiento y experiencia igualitaria.

En el Capítulo 7 se presentan en primera instancia los resultados en relación a los contenidos construidos y a los niveles de reflexión logrados por los y las estudiantes. La segunda parte aborda el vínculo entre teoría y práctica, y en qué medida la propuesta de enseñanza llevada adelante aportó al diálogo entre estas dos dimensiones de la formación.

Finalmente, se presenta un capítulo con Conclusiones en el cual se retoman los principales hallazgos, y se reflexiona sobre los alcances y significados de la investigación.

Bibliografía

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Juarroz, R. (1982). *Séptima poesía vertical*. Venezuela: Monte Ávila.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284 (Teoría de la formación del profesorado), 133-158.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books S.A.

CAPÍTULO 1 – ANTECEDENTES

El presente capítulo recupera investigaciones, líneas de trabajo y sistematizaciones de experiencias enmarcadas, por un lado, en la enseñanza de la pedagogía, y por otro, a trabajos que vinculan el campo de la cultura visual con la educación en general y con la formación docente en particular.

Enseñanza de la pedagogía

Las investigaciones en el área de la formación docente se han ido incrementando en los últimos años, dándose la particularidad de que cada vez más son los propios formadores quienes investigan en el contexto de su propia práctica de enseñanza (como en esta investigación), mayormente en los casos en los que se ha incluido institucionalmente la investigación como parte del trabajo en la formación en educación (como es el caso de Argentina) (Baraldi, 2006).

La conformación de la Red Estrado⁴ a partir de 1999 es un ejemplo del interés por la formación, investigación y el intercambio en relación al trabajo docente en América Latina.

Las producciones académicas relevadas que abordan como tema central la enseñanza de la pedagogía, se caracterizan por ser fundamentalmente sistematizaciones y reflexiones realizadas en función de experiencias llevadas adelante por docentes del área pedagógica, en diversas carreras de formación en educación. Esto muestra que es un área de interés en el campo, tanto desde lo pedagógico como desde lo didáctico, si bien se cuenta con escasas investigaciones formales que aborden esta temática.

En este sentido, Los Encuentros de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas son un ejemplo de esto. Se vienen realizando desde 1995 (Cappellatti, I.; Guelman, A., 2018) en diversas localidades del país, habiéndose llevado a cabo hasta el momento trece encuentros. Igualmente, las Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública que se realizan de forma bianual en la Universidad Nacional de La Plata desde 2016.

En los Encuentros de Cátedras mencionados, se han presentado trabajos que incorporan diferentes modalidades de enseñanza para la formación profesional, proponiendo generar diálogos entre la teoría pedagógica y la práctica educativa.

Los talleres son una de las modalidades propuestas para la enseñanza de la pedagogía en la formación docente. Garayo y Testa (2011) reflexionan sobre los desafíos e incertidumbres de la enseñanza de la pedagogía en las carreras de formación docente a

⁴ Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente

partir del análisis de la propuesta organizativa y metodológica de la cátedra de pedagogía de la Universidad Nacional de La Pampa. Se centran en los ingresantes, proponiendo espacios de taller para la alfabetización académica, enriqueciendo los espacios que abordan teoría y práctica de forma específica. Consideran que la modalidad de trabajo es tan importante como los contenidos a enseñar, y que el espacio de taller promueve el intercambio grupal desde la participación para la resolución práctica de situaciones, promoviendo la creación y la reflexión desde la experiencia en relación con los marcos conceptuales. De forma transversal se aborda la alfabetización académica en relación directa con los textos del campo, para aportar a la apropiación de este nuevo lenguaje. Riccetti, Aguilar y Echenique (2016), por su parte, presentan una experiencia académica llevada adelante en la cátedra de pedagogía del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con el objetivo de generar procesos de reflexión en la formación profesional. Para esto se realizan espacios de taller en los cuales se propicia que el estudiantado se visualice como protagonista de su formación. Como parte de la tarea, de manera grupal se preparan contenidos para ser trabajados en clase, con acompañamiento docente. La valoración de docentes y estudiantes ha sido positiva ya que les ha permitido asumir una postura activa en su formación.

El debate es otra de las modalidades de enseñanza que se presenta y analiza. En el X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Vicente, Dos Santos, Martínez y Almada (2018), realizan un estudio comparativo entre las propuestas de las cátedras de pedagogía de la UNLP, la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad General de Minas Gerais. Concluyen que tienen en común una mirada interdisciplinar del campo pedagógico, la formación de la actitud crítica y el compromiso con la realidad como un objetivo central de la enseñanza, y la opción metodológica que consideran coherente con estos propósitos y que comparten es el debate, como instancia de reflexión, argumentación, discusión, intercambio y apropiación conjunta y crítica de los saberes.

En el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Canciano, García, Ceresani y Bugarín (2011) presentan formatos alternativos para la formación pedagógica en la carrera de Educación Social. Específicamente reflexionan sobre una propuesta de salidas para conocer proyectos educativos como parte de dicha formación, teniendo como uno de sus objetivos generar alternativas a la gramática escolar de la formación docente. Estas salidas son concebidas como otro espacio formativo, donde se configuran otras relaciones entre docentes y alumnos, siendo el vínculo con el

conocimiento situado y más vivencial, y propiciándose interacciones grupales distintas.

Silber, Hernando y Fava (2011) incorporan la intervención educativa (en espacios considerados tradicionalmente educativos y otros que no) como forma de recuperar el sentido de una pedagogía involucrada en la acción, en la formación de licenciados en Ciencias de la Educación y de profesores. Los autores reflexionan en relación a esta modalidad qué implica un compromiso con la acción pedagógica, un diálogo permanente entre teoría y práctica, a partir de intervenciones en espacios áulicos, institucionales y sociales. Se proponen reconstruir criterios pedagógicos para la acción en la formación docente, generando un compromiso con la formulación teórica y con las prácticas pedagógicas que excedan la acreditación.

Diversos trabajos, que se desarrollan a continuación, tienen en común que proponen para las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado, modalidades que tienen como objetivo la reflexión como forma de abordaje de las fases pre activa, interactiva y pos activa de la enseñanza en relación a la práctica educativa. En el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Barcia (2011) reflexiona en relación a las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado desde el campo pedagógico-didáctico, en el curso Prácticas de Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Se propone el trabajo en talleres, espacios de tutorías y la realización de paneles de relatos de experiencias por parte de ex alumnos para el abordaje del curso. Estas instancias se considera que aportan a la reflexión en y sobre la práctica, además de generar diálogos entre la teoría y la práctica de enseñanza. En el marco de las 2das. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, Barcia, de Morais, López y Justianovich (2020) analizan la propuesta de trabajo en base a tutorías realizada en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP. Los espacios de tutoría son concebidos como instancias de formación en proceso y de alfabetización profesional, realizadas en formatos individuales y colectivos en los que se generan diálogos entre las demandas de las/los estudiantes y los objetivos docentes. Estos espacios son tomados como parte de la metodología de trabajo y no como instancias complementarias o especiales, queriendo aportar a procesos de autoformación en las fases pre activa, interactiva y pos activa de la enseñanza. Como reflexiones finales, se valora que la interacción individualizada en un espacio co-construido de reflexión y problematización, genera confianza a partir de la escucha y se da la posibilidad de diálogo y reflexión en función a las necesidades personales, habiendo una intencionalidad, pero no un recorrido preestablecido por el/la docente. Barcia, de Morais, Justianovich y López

(2020), analizan el lugar de la reflexión pos activa como momento en el cual a través de la escritura se piensa, comunica y sistematiza la enseñanza. En la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, se incorpora la reflexión como componente didáctico de los diseños elaborados por los propios estudiantes. Esta reflexión vista como un continuo conjuntamente con la acción, está ligada a una evaluación formativa y reflexiva del estudiantado, que permite una retroalimentación durante el proceso del curso.

Desde el campo de la didáctica, un relevamiento publicado en el año 2020 (Picco, Marchese, & Hoz, 2020) acerca de las temáticas que se están investigando en esta disciplina, afirma que una de las líneas de interés tiene relación con la didáctica en la formación docente (tanto inicial como continua), encontrándose trabajos que analizan los dispositivos de la formación docente, en los cuales aparecen las tutorías, las narrativas y los relatos pedagógicos como ejemplos de prácticas de enseñanza para este nivel. Más allá de estos trabajos, en el contexto del III Encuentro Nacional de la Red Estrado, se encuentran aportes que discuten en relación a la relevancia de los contenidos disciplinares en detrimento del conocimiento pedagógico-didáctico (Guzman & Mazzei, 2016) para la formación docente, y llaman la atención de la necesidad de profundizar en esta línea de investigación y sistematización de experiencias.

Educación y cultura visual

En términos generales, se encuentra un gran interés en la reflexión acerca del lugar de la imagen en lo educativo y en la formación docente en particular; este interés está centrado principalmente en relación con las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su lugar en las propuestas de enseñanza para la formación de profesionales de la educación⁵.

Se visualiza a su vez la relevancia creciente de los trabajos en el campo de la cultura visual, en el cual se encuentran diversos grupos en proyectos de investigación, intervenciones, eventos y enseñanza en diferentes niveles. Si bien no se pretende abarcar la totalidad de grupos y colectivos existentes, se presentan algunos de notoria relevancia por su trabajo a nivel nacional e internacional.

El grupo transdisciplinar de investigación “Esbrina - Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos”⁶, que viene realizando actividades desde hace 25

⁵ Los trabajos que vienen realizando Inés Dussel (2006, 2011) y Mariana Maggio (2012) dan cuenta de esto, así como la existencia de espacios como la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativas (www.reunid.eu).

⁶ <https://esbrina.eu/es/>

años en departamentos de didáctica de la Universidad de Barcelona, la Universidad Internacional de Catalunya y la Universidad de Girona, está interesado en poner en práctica propuestas pedagógicas en relación con las necesidades educativas actuales, teniendo en cuenta las subjetividades que se construyen especialmente por la mediación de las tecnologías digitales.

El grupo de investigación “EDARTE” dirigido por Imanol Aguirre con anclaje en la Universidad Pública de Navarra, también ha llevado adelante varios proyectos vinculados al campo de la cultura visual, entre los que se destaca la temática de los jóvenes como productores de cultura visual (Aguirre, I. (coord), 2015), (Edarte, 2013).

El colectivo “Pedagogías invisibles”⁷ se constituye como un grupo de trabajo en torno al diálogo entre educación y arte y la idea de mediación cultural, realizando proyectos, investigaciones, publicaciones, propuestas de formación en residencias de artistas tanto como en diferentes niveles educativos; María Acaso⁸, una de las fundadoras del colectivo “Pedagogías invisibles”, ha llevado adelante también proyectos y realizado numerosas publicaciones trabajando desde el arte como una forma de hacer en lo educativo y no como una asignatura más en el currículum.

El “Núcleo de Investigación en Cultura Visual, educación y construcción de identidad”⁹, creado en 2005 en el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” (actual Facultad de Artes) de la Universidad de la República (Uruguay) cuenta con proyectos, espacios de formación, investigaciones y publicaciones (Alves, Miranda, & Soares, 2019) (Miranda, Vicci, & Ardanche, 2017) (Miranda & Alonso, 2021), en diálogo con instituciones y colectivos nacionales e internacionales, como por ejemplo el grupo de investigación “Currículos, redes educativas e imágenes” del Programa de Posgrado de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

Cine y formación docente

En diálogo entre el campo de la cultura visual y la formación docente, se cuenta con experiencias sistematizadas e investigaciones que reflexionan sobre la potencia de la introducción del cine en la formación docente a partir de prácticas que incluyen el visionado como otras que trabajan con realizaciones audiovisuales.

⁷ <https://pedagogiasinvisibles.es>

⁸ <https://mariaacaso.es/blog/>

⁹ <https://nucleodeculturavisual.com/>

Bueno (2009) trabaja en la Universidad Federal de Río Grande do Sul en el Programa de Posgrado en Educación, y propone una reflexión en la relación entre formación docente y filosofía, basada fundamentalmente en los aportes de Foucault, a partir de contenidos de producciones cinematográficas. A partir del visionado de ciertas piezas audiovisuales, propone un trabajo con las/los futuros docentes en relación a la construcción subjetiva que implica desde lo ético y lo estético la experiencia de visualización y problematización.

Ferreira (2016) reflexiona en relación a la imagen, y más específicamente las películas, como signos mediadores en la formación docente, destacando el potencial de la imagen en la construcción de conocimiento y la vivencia de experiencias. En su trabajo en la formación inicial de profesores en el área de lengua en la Universidad de San Pablo, sostiene que el desarrollo de una postura reflexiva y la problematización de la práctica docente se ve enriquecido a partir del uso de películas como recurso en el aula, además de aportar a la riqueza cultural si se ofrece diversidad de producciones fílmicas y situaciones a analizar.

Por su parte, Silva, Ceretta, Elderetti y Fortes (2018), proponen como parte de la formación permanente de docentes el trabajo a partir de producciones audiovisuales como dispositivo, en el entendido de que las dimensiones ética y estética se ven afectadas en la medida en que el sujeto asume otros lugares que no son los propios, cuando los sentimientos son movilizados a través de lo artístico, y posibilitan una reflexión desde lo estético que repercute en problematizaciones éticas.

Dos proyectos se consideran referentes en el trabajo vinculado al cine y a la formación en educación en la región: CINEAD¹⁰ y CINEDUCA, ambos en curso.

En el caso de CINEAD (Río de Janeiro, Brasil), es un proyecto que articula varias propuestas en torno al acercamiento del cine a la escuela, así como la reflexión pedagógica y la investigación en esta área. Una de sus propuestas son las Escuelas de Cine en las que se trabaja con docentes y futuros docentes, y se realizan proyectos que vinculan la visualización y la realización cinematográfica con escolares. Esto no se inscribe en una asignatura particular, sino que se realiza en el marco del trabajo escolar. En la fundamentación se explicita la importancia del trabajo colectivo y también del trabajo individual en la producción audiovisual, complementando ambas modalidades. Es de gran relevancia para esta propuesta el despertar el deseo de aprender, el conectar con lo

¹⁰ <https://cinead.org/>

emotivo, la intención de una educación más integral donde lo artístico, la sensibilidad, el cuerpo, tengan lugar en la escuela. La introducción de producciones cinematográficas no está propuesta con un fin analítico ni a partir de una fragmentación de las mismas, sino que se toman como creaciones artísticas que ponen en escena algunas temáticas a partir de las cuales reflexionar y crear, mencionando la importancia del “gesto creativo” (Fresquet, 2014) y su potencia en la articulación entre cine y educación.

CINEDUCA¹¹ es un programa del Consejo de Formación en Educación (Uruguay) que trabaja desde el 2009, dirigido a estudiantes y docentes de formación en educación de todo el país, contando todos los centros en la totalidad de los departamentos con coordinadores audiovisuales. Tiene como objetivos la formación en el lenguaje audiovisual, el posibilitar la comprensión y expresión en este lenguaje, la creación de oportunidades para el desarrollo de la cultura audiovisual. Este programa pretende aportar a la formación de los profesionales de la educación desde su formación básica, a partir de la participación en proyectos de realización audiovisual, promoviendo el lenguaje audiovisual no solamente como herramienta o recurso, sino como discurso. Como parte de las actividades que se desarrollan se encuentran propuestas de formación, investigación y extensión en relación a la cultura audiovisual.

Por último, la investigación: “La pedagogía en la formación docente vista a través del cine” (Sosa, Parodi, & Sánchez, 2020), fue realizada por docentes de formación en educación en el año 2018 en Montevideo. Su objetivo principal fue aportar a la producción de conocimiento didáctico en el campo pedagógico en la formación docente, a partir de la enseñanza a través del cine, buscando responder la siguiente pregunta: ¿puede el trabajo didáctico a partir del cine mejorar la articulación teoría práctica en la formación docente? El proyecto consistió en poner en práctica diseños didácticos que incluyeran al cine en las clases de Pedagogía, buscando mejorar la articulación entre teoría y práctica. Estos diseños proponían el visionado de fragmentos de películas y breves textos, bibliografía teórica y una consigna para el visionado. Luego de la visualización se iniciaba una modalidad de debate. En los resultados de la investigación, se resalta que la enseñanza utilizando cine generó diferentes reflexiones de los estudiantes sobre sus trayectorias como estudiantes y como practicantes, sobre el lugar del cine y lo audiovisual en las prácticas de enseñanza, la profesión docente y sobre políticas y prácticas educativas. Se plantea que los y las estudiantes pudieron dialogar, hacerse preguntas, reflexionar y desbordar lo

¹¹ <http://cineduca.cfe.edu.uy/>

planificado por las docentes, generándose un intercambio en el cual mayoritariamente se trascendía la lógica aplicacionista, y se lograba relacionar la teoría pedagógica con situaciones de la práctica educativa, sin que hubiera un saber posicionado con mayor estatus que el otro. Se pretendía trascender la búsqueda de la respuesta correcta por parte de las docentes, posibilitando la comprensión de lo educativo como un campo complejo, en el que se convive con la incertidumbre, con lo que no se puede predecir.

Formación en educación y cultura visual

Se presenta a continuación la sistematización de dos experiencias consideradas antecedentes de gran relevancia para esta investigación, ya que proponen la enseñanza en la formación docente a partir de la producción artística y el arte contemporáneo.

El primero es el trabajo que se viene realizando coordinado por Glória Jóve (2017) en Lleida, España, titulado “Maestras contemporáneas”, en el cual se vienen llevando a cabo una serie de proyectos en el marco de la formación de maestras. Dichos proyectos tienen en común la idea de introducir el arte contemporáneo en la formación docente. Dice Jóve:

La metodología que concretamos pretende vivir y experimentar la interacción con el arte como medio de expansión del conocimiento y de comprensión de nuestra realidad humana. Ello nos permite abrir miradas y realizar conexiones con el fin de dar respuesta a la heterogeneidad, a la complejidad y a la incertidumbre que caracterizan los contextos del siglo XXI. Diversidad, diferencia, heterogeneidad, alteridad, etiquetas, creencias, expectativas, estrategias metodológicas y organizativas son términos, son conceptos, son vivencias, son experiencias que forman parte de la vida en nuestro contexto de formación. (2017, p.43)

El objetivo es que el equipo docente y las futuras maestras sean capaces de llevar a la práctica formas distintas de enseñanza y de aprendizaje, para deconstruir y reconstruir los modelos de docencia con los que se cuenta al llegar a la formación, que son el factor de mayor influencia en las prácticas de enseñanza. Vienen generando para ello “art encounters” con las obras de arte, especialmente arte contemporáneo, con la idea de desafiar las nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo, los modos de ser y las subjetividades que construimos, para poder abrir el mundo y pensar diferente: “para entender, descubrir y construir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que nos ayudan en nuestro devenir en maestras contemporáneas” (Jóve, 2017, p.45). Parten de pensar a las maestras como mediadoras de cultura; en este sentido, se organizan los cursos en base al acercamiento a producciones artísticas: visita a museos, intervenciones artísticas, muestras, por ejemplo. En función de los intereses que surgen de esos primeros acercamientos se elaboran en forma conjunta entre docentes y estudiantes, producciones

grupales de intervenciones y productos visuales o audiovisuales.

En segundo lugar, Mirian Celeste Martins viene trabajando en diversas universidades de San Pablo y en coordinación con otras instituciones nacionales e internacionales, en investigaciones y propuestas de enseñanza para la formación docente a partir del arte y la mediación cultural. Coordina el Grupo de investigación Arte, Pedagogía y Mediación¹², que realiza actividades de formación e investigación en relación a la potencialidad de la mediación cultural en la formación docente, como la investigación realizada entre 2014-2020: “Conexiones mediadoras: arte, cultura, vida y formación de educadores”.

Resultan centrales en la obra de Martins los conceptos de nutrición estética y mediación cultural (Martins, 2019).

La nutrición estética busca superar la mirada de quien pasivamente espera por una clase, conferencia o explicaciones frente a las obras en un museo, proponiendo una inquietud para el cuerpo y la mente. Es una acción planeada para generar curiosidad, para aguzar la percepción y la imaginación, para hacer estudiantes o profesores más sensibles para lo que será trabajado después de la nutrición estética, sea en relación al arte o cualquier otro asunto. ¡Es como una antesala para el pensamiento volar! (Martins, 2019, p.66)

Este encuentro con el arte que pretende involucrar el cuerpo en el aula, puede presentarse de diversas maneras, tanto en la indagación en la web, la visualización de diapositivas o la visita a una institución cultural. La nutrición estética como acción mediadora puede ser el incentivo para un encuentro sensible con el arte, para la aparición de la curiosidad y el interés por el conocimiento. Esta experiencia abre lugar al otro, al diálogo, a la escucha, no a la interpretación ni a la explicación única de la obra sino a una lectura compartida a partir de diversos puntos de vista. En la formación docente, se propone partir de la experiencia estética que puede generar la nutrición estética para trabajar en las diversas áreas del currículum.

A modo de síntesis

En las últimas décadas se visualiza un creciente interés por el campo de la formación en educación en general, y más específicamente en relación a la enseñanza en este nivel educativo, habiendo numerosas experiencias y reflexiones sistematizadas en este sentido. De todas formas, son escasas las investigaciones en esta área, más aún en

¹² <https://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br/>

el diálogo con los estudios de cultura visual, campo que también ha tenido gran crecimiento en relación a proyectos, producciones y publicaciones.

Se considera que existe un área de vacancia en la investigación en estos campos, más aún si focalizamos en investigaciones en la enseñanza de la pedagogía específicamente.

Bibliografía

- Aguirre, I. (coord.) (2015). *Mapeando y evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual*. Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA).
- Alves, N., Miranda, F., Soares, C. (2019). *Currículos, visualidades, narrativas y diferencia*. Montevideo: Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”, UdelaR, CSIC.
- Baraldi, V. (2006). La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios educativos*, 34-58.
- Barcia, M. (2011). Las Prácticas de la Enseñanza en la formación en el Profesorado de Ciencias de la Educación (UNLP). La formación pedagógica para la enseñanza. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.945/ev.945.pdf.
- Bueno, R. (2009). Docencia, cine y televisión. Cuestiones sobre formación ética y estética. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, Nº40, p.93-102.
- Canciano, E., García, A., Ceresani, B., & Bugarín, E. (8, 9 y 10 de agosto de 2011). *Pedagogías en la formación de los educadores sociales*. (V. E. Argentinas, Editor) Obtenido de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.952/ev.952.pdf
- Cappellatti, I.; Guelman, A. (2018). *X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Tomo I*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- de Morais, S., Barcia, M., & López, A. (2020). Los ateneos en la formación de profesores. En M. Barcia, S. de Morais, & S. Justianovich, *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (págs. 100-109). Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
- de Morais, S., Barcia, M., Justianovich, S., & López, A. (2020). Las tutorías como una forma de enseñanza y función docente. En M. Barcia, S. de Morais, & S. Justianovich, *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en ciencias de la educación* (págs. 83-99).

- Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Dussel, I. (2011), *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires; Santillana.
- Dussel, I., Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO Argentina – OSDE.
- Edarte, Grupo de investigación (ed.) (2013). *Investigar con jóvenes: ¿qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP).
- Ferreira, M. (2016). La escuela en escena. Las películas como signos mediadores de la formación crítico-reflexiva de profesores. *Centro de estudios en diseño y comunicación*. Cuaderno 56, p.35-51.
- Fresquet, A. (2014). *Cine y educación: la potencia del gesto creativo. Reflexiones y experiencias con profesores y estudiantes de enseñanza básica y media dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.
- Garayo, P., & Testa, C. (2011). Re-pensando la enseñanza de la pedagogía en las carreras de formación docente. *Universidad Nacional de La Plata*.
- Guzman, P., & Mazzei, R. (2016). La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico. En V. (. Seoane, *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación docente: aportes a la democratización educativa* (págs. 1063-1074). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata. Obtenido de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- Jóve, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida, Universidad de Lleida.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Martins, M. (2019). Provocando encuentros con el arte por las fisuras de la nutrición estética y mediación cultural. *Pensamiento, palabra y obra*, N°22, p.59-73. Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614164653005>
- Miranda, F., Vicci, G., Ardanche, M. (2017). *Educación y visualidad. Investigaciones pedagógicas en contextos hiper visuales*. Montevideo: Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”, UdelAR, CSIC.
- Miranda, F., Alonso, S. (2021). *No fue posible encontrar lo que buscábamos. Reflexiones sobre prácticas culturales, acciones artísticas y educación*. Montevideo: Ediciones

Casamario.

- Picco, S., Marchese, E., & Hoz, G. (2020). ¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad? En M. Barcia, S. de Moraes, & S. Justianovich, *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (págs. 31-55). Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Riccetti, A., Aguilar Mansilla, F. E., Echenique, H. (2016). Re-pensando la formación docente desde la cátedra de Pedagogía. Una experiencia académica con estudiantes de educación física. *Educación física y ciencia* (18). Obtenido de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe016>
- Silva, A., Ceretta, P., Elderetti, G., y Fortes, V. (2018). Lenguaje cinematográfico en la formación docente: ética y estética en la formación. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Vol.5, N°2, p.123-138.
- Silber, J., Hernando, G., & Fava, M. (2011). La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación: La intervención educativa como eje de la propuesta. La Plata: *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Obtenido de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.995/ev.995.pdf
- Sosa, F., Parodi, M.E., Sánchez, C. (2020). La pedagogía en formación docente vista a través del cine. *Convocación* (46), 6-16.
- Vicente, M. E., Dos Santos, S., Martínez, A., & Almada, G. (2018). Pedagogías de Nuestra América en intercambio: diálogo entre las propuestas de las cátedras de Formación pedagógica de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) y de la Universidad Nacional de La Plata. En I. Cappellacci, & A. Guelman, *X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales* (págs. 69-82). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección Saberes.

CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO

El presente capítulo comienza explicitando la perspectiva teórica general a partir de las nociones de campo y *habitus* de Bourdieu. Luego se desarrolla en torno a dos ejes principales: en primer lugar, se presenta la conceptualización de la formación en educación como formación profesional, y las nociones de teoría y práctica y sus posibles vínculos en dicha formación.

En segundo lugar, se aborda el tema de la pedagogía como campo en el marco de la formación, trayendo, a partir de la pedagogía decolonial, elementos para una pedagogía de la formación que interpele los preceptos pedagógicos modernos: una concepción de la enseñanza como mediación; la introducción de la cultura visual en el campo de la educación y en la formación docente en particular; y la organización en base a un currículum interactivo y la propuesta de enseñanza rizomática.

Las nociones de campo y *habitus* para mirar lo social

La presente investigación estará enfocada desde la mirada aportada por la sociología propuesta por Bourdieu; la misma tiene como principio una visión del mundo social como relacional, lo cual implica que si bien puede tomarse cierto fragmento del mismo para analizarlo, no puede considerarse en forma aislada, sino que hay que asumir la complejidad de los objetos de estudio en las ciencias sociales.

Uno de los conceptos centrales en la teoría sociológica de Bourdieu, y que retomamos en este trabajo, es el de campo, entendido como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios.” (Bourdieu, 1988, pág. 108). Estas estructuras de posiciones tienen propiedades independientes de los agentes¹³ particulares que las ocupan, y se definen y funcionan por los intereses que se ponen en juego en cada campo en particular, caracterizándose cada campo por funcionar con cierta autonomía en relación a los demás. Pensar lo educativo como un campo¹⁴ implica asumir las prácticas en torno a lo educativo como prácticas sociales, que suceden en un universo social determinado, con un campo propio de producción y con relaciones objetivas que lo definen. Estas relaciones objetivas se ubican en una estructura, en el marco de la cual se establecen las relaciones en el campo.

El pensamiento relacional introduce también la dimensión histórica, conformando lo que Bourdieu define como “estructuralismo constructivista”. En cada momento la estructura

¹³Los agentes sociales, a diferencia de los sujetos, son operadores prácticos, activos en la construcción de su propia realidad (Bourdieu, 1993).

¹⁴ En relación a los límites del campo educativo y sus relaciones se profundiza más adelante en este capítulo.

del campo se ve en la distribución del capital que está en juego en dicho campo (capital no necesariamente económico, como puede ser el capital cultural, social, simbólico), estableciéndose relaciones y luchas entre instituciones y agentes por la posesión del capital, y por la conservación o transformación de la estructura del campo (Bourdieu & Wacquant, 2014).

Para entrar en el juego de relaciones que se dan en los campos, los agentes deben tener intereses dentro del mismo y deben también contar con cierto *habitus*, que les permita conocer las reglas al interior del campo y poder ingresar en el entramado de relaciones de cada campo.

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptados a su meta sin suponer el pronóstico consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarios para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, pág. 86)

Desde esta perspectiva sociológica, que propone una lectura del mundo social en base a sistemas de relaciones, los conceptos de campo, *habitus* y capital deben abordarse de forma sistémica para analizar la dimensión práctica (Bourdieu & Wacquant, 2014, pág. 133). A continuación, se propondrá analizar dentro del campo de la educación, la formación docente, intentando visualizar el vínculo que se establece entre la teoría y la práctica en diferentes modelos de formación, y cómo este puede incidir en la construcción del *habitus* de las y los profesionales de la educación.

Formación profesional y práctica reflexiva

Para comenzar es necesario explicitar desde qué lugar se considera la formación en educación. Ferry (2004) plantea que esta tiene que ver con un desarrollo personal en el que se van encontrando formas para cumplir, en este caso, con una profesión. De acuerdo a nuestros objetivos y nuestra posición vamos configurando nuestra formación como “la dinámica de un desarrollo personal” (Ferry, 2004, p.54) en la cual es el propio sujeto el que se forma a través de mediaciones¹⁵. En este sentido, los y las formadoras y las propuestas de enseñanza que incorporamos son mediaciones que van a aportar a que los y las

¹⁵ Aspecto en el que se profundizará más adelante en este capítulo.

estudiantes se formen como profesionales. Hay formación cuando se establecen las condiciones para la reflexión, para trabajar sobre las representaciones de la práctica. “La idea es la de un espacio transicional, fuera de tiempo y de lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ese es el espacio y tiempo de la formación.” (Ferry, 2004, p.57) Esta idea de la formación que ubica al sujeto en un lugar central en la práctica pedagógica, se relaciona con lo que propone Larrosa: pensar las prácticas pedagógicas como “mecanismos de producción de la experiencia de sí” (Larrosa, 1992, pág. 308). La mediación y producción pedagógica de la relación de un sujeto consigo mismo, implica considerar la formación no como proceso de objetivación, sino fundamentalmente como proceso de subjetivación.

Considerando a la docencia como una profesión, desde un enfoque hermenéutico-reflexivo (Davini, 1995, Diker y Terigi, 1997), retomamos a Perrenoud (2004) quien propone que la formación inicial y continua tiene que enmarcarse en la “profesionalización del oficio de enseñante” (p. 9). La docencia es una profesión porque está dictada por objetivos específicos, por decisiones éticas, implicando la resolución de problemas por parte de los educadores para los cuales no hay solución preestablecida y para lo cual debe contarse con los saberes profesionales, pero no para aplicar una fórmula sino para crear un procedimiento para la situación singular.

En el mismo sentido propone Giroux (1990) la consideración de los profesionales de la educación como intelectuales transformadores, inscritos en condiciones sociales, culturales y políticas frente a las cuales tienen que poder reflexionar y posicionarse, ya que son un factor fundamental para el desarrollo de sociedades más libres y democráticas.

Es necesario reconocer que el discurso de la profesionalización, que concibe al trabajo educativo como profesional, es un signifiante en disputa (Southwell & Colella, 2017), que ha sido utilizado desde concepciones tecnicistas, unido a la idea de la calidad en la educación, incluso como estrategia de domesticación a partir de su vinculación con la idea de productividad (Simons & Masschelein, 2014). En esta tesis, en cambio, nos identificamos con las ideas de Perrenoud (2004) y Giroux (1990) mencionadas anteriormente.

Considerar la docencia como profesión implica una forma de entender la tarea a la vez que la consideración de unos recorridos formativos que hagan posibles las condiciones para que dicha formación profesional acontezca. La profesionalización no es un hecho que se dé por sí solo, sino que es un proceso hacia el cual hay que tender, en todos los ámbitos de la formación docente, para lo cual un posible camino es el de desarrollar prácticas de

enseñanza reflexiva.

La noción de enseñanza reflexiva es de mucho interés para los formadores de profesores que ven en los procesos de reflexión una forma de evitar la socialización profesional acrítica, al mismo tiempo que una forma de oponerse a visiones tecnocráticas del trabajo docente y una vía que puede mediar las relaciones entre la biografía y la socialización en la constitución de la identidad profesional. (Elías, Barcia, & Hernando, 2007, pág. 2)

La formación de practicantes reflexivos, que adopten una postura profesional como un componente duradero de su *habitus* profesional (Perrenoud, 2004), implica considerar a la reflexión como un elemento que se adquiere mediante la práctica.

Desarrollar una postura reflexiva significa formar el *habitus*, fomentar la instauración de *esquemas reflexivos*. Para Bourdieu (1972, 1980), el *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen “memoria”, que no existe en forma de representaciones o saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas. (Perrenoud, 2004, p.79)

La práctica reflexiva es condición necesaria para hacer frente a la complejidad de las prácticas educativas, y constituye una relación con el mundo activa, crítica, autónoma, que tiene que ver más con una actitud que una competencia metodológica. La existencia de “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1987), situaciones únicas que no pueden abordarse desde una racionalidad técnica, necesita profesionales que puedan definir los problemas y tomar decisiones fundamentadas, teniendo la reflexión un lugar central en la cotidianidad de la tarea docente. En este sentido, la formación de profesionales reflexivos es fundamental desde la formación inicial.

La profesionalización del oficio docente, preocupación que se ha instalado a partir de la necesidad de problematizar la cuestión de la autonomía (Tenti Fanfani, 2006), de diferenciar el trabajo docente de lo que comportaría una tarea puramente técnica, se ha ido intercalando en los discursos tanto de las políticas educativas como de los colectivos docentes. Pensar en modelos de formación docente está estrechamente ligado a la reflexión acerca de la concepción de docencia y de las características de esta práctica profesional particular.

Enseñanza reflexiva

La noción de enseñanza reflexiva comienza a aparecer asociada a los procesos de formación docente inicial y continua a partir de la década de 1980 (especialmente desde la publicación de Schön: *The reflective Practitioner* en 1983), reconociéndose en los estudios

de esta temática las influencias de Aristóteles, Descartes, Dewey, Schön, Habermas y del feminismo cultural (Elías, Barcia, & Hernando, 2007).

El sentido de la reflexión puede tener diversos significados según desde qué concepción educativa se esté abordando esta noción. En este trabajo se tomarán como referencia los aportes de Schön, así como los realizados por van Manen.

Hacemos acuerdo con la afirmación de que la educación es hecho político, en el sentido en que lo plantea Freire, quien afirma que toda situación educativa tiene una direccionalidad, lo que hace a la “politicidad de la educación” (Freire, 2003, pág. 49). El hecho de que haya objetivos, anhelos, maneras de ver el mundo que son inherentes a lo educativo, de forma explícita o implícita, implica que hay opciones que tomar en el momento de plantear una forma de enseñar. El trabajo que tiene como objetivo la formación de profesionales reflexivos comporta una opción pedagógica y política, y es en ese marco que adquiere sentido ubicar en el centro de las prácticas de enseñanza la reflexión pedagógica. Esto nos lleva a la pregunta acerca de para qué o por qué enseñar:

Creo que ésta es una opción ético-política, uno puede enseñar para la subalternización a los sistemas dominantes o para la autonomía del sujeto asumiendo que vive en sociedades cada vez más heterónomas. Una opción que implica trabajar para la “minimización” del sujeto –mínimo pensamiento, mínima mirada, mínimo movimiento de la imaginación– contribuyendo a la conformación de sujetos zoológicos; o bien, trabajar para el poder de potenciación de todas las capacidades creativas del sujeto, radicalmente humano y obsesivamente observador activo de su realidad concreta entendiendo que los límites son desafíos históricos más que reducciones de opciones. (Quintar, 2008, págs. 123-124)

Una enseñanza reflexiva que apunte a la reconstrucción de la experiencia (Grimmet, 1988) puede visualizarse como una práctica educativa emancipadora. Para Marina Garcés: “educación emancipadora es aquella que tiene como condición que cualquier aprendizaje implique aprender a pensar por uno mismo y con otros.” (Garcés, 2020, pág. 25) Para la autora, llegar a pensar por uno mismo no es un objetivo que podamos alcanzar, sino que es una práctica permanente de transformación; en el mismo sentido que lo establece Perrenoud (2004) cuando plantea la centralidad para la formación profesional de la adquisición de un *habitus* reflexivo.

La emancipación, conceptualizada por Rancière (2013) como el salir de un estado de minoridad, requiere en las situaciones educativas la habilitación de espacios de reflexión

y de construcción de conocimiento, que trasciendan el aprendizaje de “lo ya pensado” (Segato, 2018):

“No debemos enseñar a aprender, sino a pensar. Aprender es subsidiario del pensar y no un fin en sí mismo. Enseñar es autorizar, y de forma alguna lo contrario.” (Segato, 2018, pág. 126)

Esta noción de reflexión se acerca al concepto de *praxis* (Freire, 2002), como reflexión y acción en permanente diálogo para la transformación de la realidad, distanciándose a su vez de las conceptualizaciones de la reflexión como algo escindido de la práctica, que informa o provee herramientas para su mejoramiento.

Niveles de reflexividad

van Manen propone un esquema de niveles de reflexividad (Elías, Barcia, & Hernando, 2007) a partir de identificar diferentes formas en que los docentes reflexionan sobre sus prácticas. Los niveles de reflexividad propuestos por el autor se relacionan con tres formas de conocimiento, que a su vez se corresponden con los intereses identificados por Habermas (empírico-analítico, hermenéutico-fenomenológico y crítico). En el nivel empírico-analítico la reflexión se centra en los medios y no tanto en los fines, analizando las aplicaciones técnicas a partir de una racionalidad fundamentalmente pragmática. En el nivel hermenéutico-fenomenológico las decisiones se toman en función de la asunción de un marco interpretativo:

La reflexión refiere al proceso de analizar y clarificar las experiencias, significados, percepciones, prejuicios y presupuestos individuales y culturales con el propósito de orientar las acciones prácticas. La reflexión está enfocada en lograr una comprensión interpretativa tanto de la naturaleza y calidad de la experiencia educativa como del proceso mismo de realización de elecciones sobre la práctica. (Elías, Barcia, & Hernando, 2007)

El tercer nivel, de reflexión crítica, implica una racionalidad emancipatoria que delibere con el fin de lograr un mayor grado de justicia en su práctica, desde el cuestionamiento a la dominación, a la desigualdad, problematizando la propia práctica de enseñanza, así como los contextos en los cuales esta se lleva adelante.

Vínculos entre teoría y práctica en la formación profesional en educación

Una de las condiciones para que los y las estudiantes desarrollen prácticas reflexivas es la presencia de una formación que desde el comienzo articule teoría y práctica, en el entendido que la reflexión sobre los problemas profesionales puede aprenderse

solamente en referencia a la práctica (Perrenoud, 2004, p. 20).

Los conocimientos teóricos tienen un lugar de gran relevancia en la formación, ya que la experiencia por sí sola no conduce a la reflexión, sino que hay que preguntarse por la práctica de forma metódica y sistemática, contando con esquemas de pensamiento y saberes pedagógicos que nos permitan discutirla para mejorarla. Pero no alcanza solamente con la acumulación de información teórica para una formación profesional si no se establecen puentes con la práctica que permitan “teorizar la experiencia” (Perrenoud, 2004).

Tradiciones en la formación docente

La relación entre la teoría y la práctica, y la conceptualización de ambas dimensiones, han ido variando históricamente en relación a lo que Davini (1995) definió como tradiciones de la formación docente.

Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (Davini, 1995, pág. 20)

La autora propone que las diversas tradiciones persisten y conviven, y se manifiestan en las prácticas escolares y en las imágenes sociales de la docencia. Identifica también algunas tendencias que no habrían llegado a consolidarse en nuestra realidad educativa. Davini analiza tres tradiciones asentadas: la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición académica y la tradición eficientista, y un enfoque no consolidado como tradición, que es el hermenéutico-reflexivo.

El pensamiento normalizador pasa por el dominio de técnicas, materiales, rutinas, partiendo de modelos prescriptivos que los docentes deben seguir sin cuestionar el enfoque disciplinador, socializador de la escolarización, basándose en el carácter científico de los saberes pedagógicos. La tradición academicista, por su parte, pone el énfasis en la necesidad de que los docentes sean expertos en la materia que enseñan, siendo la formación pedagógica prácticamente innecesaria, restringiéndose a la resolución de cuestiones instrumentales. En tercer lugar, el eficientismo, basado en las ideas desarrollistas, se centra en la perspectiva del desarrollo técnico y en la visión de la educación como inversión y como formación de recursos o capital humano. El docente es considerado como un técnico que debe aplicar lo elaborado por expertos que se encuentran

fuera de la escuela, especialistas en currículum, en planificación, en didáctica. La racionalidad técnica implica la división del trabajo dentro de lo educativo, escenario en el cual las maestras y los maestros deben ejecutar decisiones externas, a través de propuestas de enseñanza estandarizadas y medibles.

Si bien las tres tradiciones antes mencionadas tienen en común la percepción de la práctica como un campo de aplicación de conocimientos, técnicas y métodos para enseñar (Davini, 2015), la pérdida de autonomía docente, la separación de la teoría y la práctica, y la burocratización de la enseñanza obtienen su consolidación a partir del eficientismo. Las trayectorias formativas en estas tradiciones se centran en la acumulación de conocimiento teórico (con diverso énfasis en lo pedagógico, en lo didáctico, en las disciplinas, según cada tradición); conocimiento a partir del cual se pretende que se elaboren las propuestas para llevar a la práctica, partiendo del supuesto de que debería observarse una coherencia, una continuidad entre la teoría y la práctica, siempre que la teoría haya sido “bien aprendida”.

Diker y Terigi (1997), agregan a estas tradiciones dos enfoques, que plantean un vínculo entre la teoría y la práctica que no se reduce al aplicacionismo presente en las tradiciones presentadas anteriormente: el enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio, y el enfoque hermenéutico-reflexivo (abordado también por Davini, 1995).

En el enfoque práctico-artesanal, la enseñanza se visualiza como una actividad artesanal, que se aprende a través de la práctica, generándose niveles crecientes de autonomía y experticia mediante la experiencia concreta. Este enfoque tiene a la práctica como su eje central, visualizando a la docencia como un oficio; la dimensión práctica cobra valor no por ser el ámbito donde poner en acción conocimientos teóricos adquiridos previamente, sino porque se trata de aprender en la acción, de reconocer que en el quehacer docente se ponen en juego saberes que no son emanados directamente de construcciones abstractas sino que es una actividad compleja en la que se atraviesan las experiencias o biografías personales, las matrices institucionales, las condiciones específicas en que se enmarca cada situación educativa. En este sentido, “...las prácticas obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad, no subsumible ni equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas.” (Coria & Edelstein, 2002, pág. 113).

Alliaud desarrolla esta propuesta de considerar la enseñanza como oficio, en el cual la acción está centrada en los otros, en “la transformación de las personas en algo distinto a lo que eran en su destino” (Alliaud, 2017, pág. 35). La docencia como oficio se vincula con un trabajo artesanal (retomando a Sennett, 2009), en el cual es central el compromiso con la tarea y su componente valorativo o vocacional. La formación se pretende que prepare

“docentes fortalecidos en su oficio o, lo que es lo mismo, con la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer; o docentes artesanos: capaces de producir con habilidad “cosas” concretas” (Alliaud, 2017, pág. 55).

Por su parte, el enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva, concibe la tarea docente como compleja y situada, atravesada por opciones éticas y políticas. Ya no se trata de escenarios preestablecidos, sino de contextos y situaciones que requieren del docente la construcción de estrategias de acción.

La práctica educativa

Podemos vincular los enfoques y tradiciones anteriormente mencionados con la dimensión epistemológica de la práctica, que según Schön (1987), es la que va a incidir mayormente en la definición de los enfoques adoptados. Por un lado, tenemos una forma de entender la práctica que se basa en la racionalidad técnica, proveniente del positivismo, y por otro una basada en el conocimiento y la reflexión en la acción. En la racionalidad técnica los saberes teóricos tienen un mayor reconocimiento, y se espera que habiendo aprendido éstos, los mismos servirán para aplicarlos directamente a las situaciones concretas. Prevalece una lógica aplicacionista del conocimiento.

En esta línea, Carr y Kemmis (1988) identifican planteamientos a los que llaman “naturalistas” (p.67), que tienen en común la concepción de la teoría como un cuerpo de saberes que deben aplicarse a la práctica. La ciencia como método neutral, explicativo de la realidad podría conducir a la producción de una teoría educativa que nos sirva de guía racional, con soluciones objetivas, para tomar decisiones en la práctica. En segundo lugar, los autores presentan el planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas. En función de las críticas al planteo positivista, y en busca de nuevas epistemologías, emerge la tradición interpretativa de los estudios sociales, que pretende sustituir los postulados científicos de explicación, predicción y control por otros interpretativos que apunten a la comprensión, el significado y la acción. Dentro de la ciencia social interpretativa se comprenden diversas posturas, que tienen en común la idea de que la realidad, la acción social y por lo tanto también la educativa, siempre que tengan un componente humano van a tener significantes subjetivos, no unívocos ni generalizables.

Afirma Ferry: “Todos los saberes tienen al mismo tiempo dimensiones teóricas y prácticas, en lo que se refiere a los saberes disciplinarios. (...) Las prácticas pedagógicas no pueden funcionar sino es con relación a las teorías. A veces son teorías implícitas, pero en definitiva son teorías.” (2004, p.75)

Carr y Kemmis se refieren a la práctica y su vínculo con la teoría de la siguiente manera:

Una “práctica”, por consiguiente, no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la “teoría” y al cual pueda “aplicarse” una teoría. Las creencias simétricas de que todo “lo teórico” es no práctico y todo “lo práctico” es no teórico son, por tanto, completamente erróneas. (...) Los maestros no podrían enseñar sin una cierta medida de reflexión acerca de lo que hacen (es decir, sin una teorización), como los teóricos tampoco podrían producir teorías sin entrar en el tipo de prácticas específicas de su actividad. Las “teorías” no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica. (1988, p.126)

Al pensar en las prácticas docentes, debería superarse la noción de que estas representan el hacer, la actividad, lo visible, ya que es una visión simplista de las mismas que no toma en cuenta que no hay hacer sin pensar (Davini, 2015). Las acciones van de la mano de los pensamientos que incluyen valoraciones, experiencias sociales y personales, así como ideas o imágenes sobre el mundo.

En el campo de la educación los agentes, en relación a sus prácticas, se mueven según un sentido práctico. Este sentido permite a los sujetos tomar decisiones a partir de presupuestos naturalizados, que están implícitos, que no emanan de los discursos teóricos. “El sentido práctico permite responder al instante a las situaciones de incertidumbre y a las ambigüedades de las prácticas.” (Coria y Edelstein, 2002, p.116). Las acciones van de la mano de los pensamientos que incluyen valoraciones, experiencias sociales y personales, así como ideas o imágenes sobre el mundo.

Los esquemas prácticos que se despliegan en las situaciones áulicas están relacionados con los *habitus* adquiridos, ya que en la práctica más que las justificaciones teóricas lo que se pone en juego son estas estructuras incorporadas que permiten la comprensión del escenario de acción como algo evidente, obvio, en el cual dadas ciertas condiciones (similares a aquellas en las que el *habitus* se fue adquiriendo) se despliegan estrategias que posibilitan a los agentes resolver distintas situaciones.

Los saberes movilizados en una práctica profesional son diversos y tienen variados orígenes; la intención de formar docentes que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo, debe tomar en cuenta que estos saberes no se presentan en forma lineal, explícita, sino que forman parte de disposiciones, de esquemas interiorizados, que constituyen nuestro *habitus*. El conflicto es parte inherente a la educación y no una desviación o una falla; el docente debe tomar decisiones en situación y para ello son necesarios altos grados de

autonomía y reflexividad.

Alliaud (2017) identifica que prevalece una dicotomía entre teoría y práctica en la formación docente, que es constitutiva del modelo escolar moderno. Esta concepción desconoce que, para los docentes, la teoría no es la única fuente de conocimiento y que la práctica no descansa enteramente en los conocimientos profesionales adquiridos.

“(…) mientras los espacios destinados a la transmisión del conocimiento formalizado provenientes de las distintas disciplinas (incluidas las pedagógicas) se fueron complejizando, los espacios destinados a las prácticas, aunque acrecentados y distribuidos a lo largo de todo el trayecto formativo, han mantenido la concepción simplista que identifica la práctica con el hacer o, lo que es lo mismo, con la “aplicación” del saber aprendido en otras instancias.” (Alliaud, 2017, pág. 68)

La formación docente (Alliaud & Antelo, 2009) debe revisar la relación histórica entre teoría y práctica, superando las concepciones aplicacionistas y deductivistas que entienden que el maestro primero debe aprender y luego aplicar o enseñar lo aprendido.

El campo de la pedagogía

La pedagogía y su objeto de estudio

Puiggrós y Marengo (2013) afirman que no es posible presentar una definición universal de la pedagogía, ni límites fijos en relación a su campo de estudio, la educación, siendo posible sí decir que “connota la reflexión, la sistematización y la investigación acerca de la educación.” (Puiggrós & Marengo, 2013, pág. 19). Al hablar de educación no se está pensando en una acción solamente, sino en una práctica transversalizada por supuestos, concepciones, contenidos culturales, fines determinados; y en este punto es que es complejo establecer el límite preciso de la pedagogía, como teoría de la educación.

El campo de la pedagogía, retomando la noción de campo de Bourdieu, se constituye a partir de la articulación teórico práctica en relación a lo educativo:

En síntesis, la pedagogía y su objeto, la educación, en tanto campo de articulaciones de experiencias, saberes y conocimientos, conlleva la indeterminación de límites precisos, comprende tanto a la sociabilidad como a la subjetividad como construcciones y producciones, en tanto social contiene sentidos implícitos, más o menos explicitados y está históricamente situado en una época, en una coyuntura o en un orden civilizatorio. La multiplicidad y diversidad de sentidos alude a un campo compuesto por acciones plurales, estructurado por componentes en tensión y actores en posiciones pugnantes por alumbrar futuros viables. (Puiggrós & Marengo, 2013, pág. 21)

Para van Manen (2003) la pedagogía no reside en la teoría educativa, así como tampoco en las prácticas de enseñanza, sino que aparece cuando reflexionamos

pedagógicamente, en el vínculo dialéctico entre estas dos dimensiones. Afirma el autor que “Las situaciones pedagógicas son siempre únicas.” (van Manen, 2003, pág. 170), por esto siempre es teoría de lo uno, del caso particular, porque comienza en el caso individual, va hacia lo universal y regresa a lo individual.

Silber (2007) expone las concepciones de diversos autores de disparejas procedencias que han caracterizado históricamente esta disciplina como teórica y práctica, atribuyéndole a la misma rasgos analíticos tanto como propositivos¹⁶. La autora sostiene que la pedagogía es una disciplina autónoma, diferenciándola de las Ciencias de la Educación, habiendo aún un camino por recorrer en su definición y en la discusión acerca de su estatus epistemológico; la pedagogía reúne teoría y práctica, y entiende que la especificidad del campo está definida por tres categorías: “educación (que reservamos para la faz analítica) e intervención y formación (a las que colocamos en la faz intervencionista y práctica)” (Silber, 2007, pág. 85).

Las preguntas realizadas por Silber (2007) en relación a qué tipo de saber es el saber pedagógico, y en torno a si es o no la pedagogía una ciencia, aportan a la discusión acerca del estatus epistemológico de la misma.

Estatuto epistemológico de la pedagogía

La pedagogía surge en el siglo XVII, conjuntamente con la didáctica, con un carácter predominantemente normativo, ligado a la prescripción, en un contexto de desarrollo de las ciencias experimentales. Afirma Silber:

Como toda práctica social, la pedagogía ha pasado por distintos momentos históricos en los que su identidad fue definida de diversas maneras. En un primer momento se la vinculó con la filosofía. Cuando el interés se orientó a comprobar su cientificidad, a partir del siglo XIX, se la quiso ciencia experimental (Lay, Meumann), o ciencia espiritual (Dilthey) o cultural (Rickert) o ciencia crítica (Carr, Kemmis, Popkewitz), pasando por otras caracterizaciones que acentúan su impronta ética, llamándola por ejemplo “ciencia de la acción correcta” (Andreas Flitner). Y también hay quienes la ubican como un conocimiento tecnológico que presupone conocimientos científicos (Bunge). (Silber, 2007, pág. 83)

En la actualidad, se observan posiciones que afirman que la pedagogía es una ciencia (en los diversos sentidos mencionados en la cita) y que esto no precisa más comprobación; hay también quienes consideran que la inscripción de la pedagogía en el campo de la ciencia es algo que todavía está en construcción y que hay que avanzar en esa dirección. Por otro lado, algunos autores/autoras se mantienen al margen de esta

¹⁶ Algunos ejemplos: Durkheim (1991), Nassif (1982), Benner (1998), Furlan y Pasillas (1994), Larrosa (2000), Shapiro (1989).

discusión, considerando que no es un eje central y habiendo otros/otras que sostienen que el saber pedagógico no es un saber científico y no tiene que aspirar a serlo por sus propias características.

Autores como Meirieu (1998), por ejemplo, afirman que no es posible pensar a la pedagogía como ciencia, por la imposibilidad de obtener certidumbres científicas generalizables, dada la “impredecibilidad constitutiva de la *praxis* pedagógica” (Meirieu, 1998, pág. 92). El hecho de que sea el otro y su libertad lo que se pone en juego en el acto educativo, y la incertidumbre, lo imprevisto, lo no racional de esta actividad alejan a esta disciplina de la matriz científica moderna:

Dado que en ella (la pedagogía) el hombre admite su no-poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede (a menos de entrar en contradicción con aquello en que se basa su acción) construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas. (Meirieu, 1998, pág. 93)

La perspectiva desde la cual argumenta Meirieu se corresponde con la discusión sobre la ciencia positivista, moderna, a partir de cuyos principios se tensiona la posibilidad de inclusión de la teoría pedagógica en el campo científico. La aparición de otras formas de concebir la ciencia, como la fenomenología¹⁷, así como la pedagogía decolonial, propuesta basada en la idea del “giro decolonial”, ponen sobre la mesa el pensar y el hacer en el trabajo pedagógico basado en otros preceptos.

Pedagogía decolonial

El término “giro decolonial” fue propuesto por Nelson Maldonado-Torres en el año 2005 (Ballestrin, 2013) y hace referencia a un movimiento de resistencia teórico y práctico, político y epistemológico, a la lógica moderna y colonial.

El pensamiento decolonial se ha ido constituyendo a partir de tres líneas: la Teoría de la Dependencia, la Pedagogía del Oprimido y la Teología de la Liberación (Ortíz Ocaña, Arias, & Pedrozo Conedo, 2018), como un pensamiento fronterizo que surge de los márgenes del pensamiento occidental moderno. Lo que motiva la existencia del pensamiento decolonial es la necesidad de transformar la matriz colonial del poder; para lograrlo se vuelve central, a partir de los aportes de Quijano (1992), la decolonización epistemológica que promueva nuevas formas de comunicación inter-cultural, que configure otra racionalidad a partir del intercambio de saberes y experiencias.

¹⁷ Perspectiva desarrollada en el apartado metodológico de esta tesis.

Walsh (2009) postula a la pedagogía como una política social, no como una disciplina ni como una ciencia, ampliando el alcance de la misma desde los procesos de transmisión y de enseñanza y aprendizaje, siendo una política de producción y transformación, una práctica social. Una práctica que es vista como proceso de decolonización, de superación de la subalternización de sujetos y culturas, y no como corpus teórico, como discurso, únicamente.

Desde este marco, la pedagogía moderna occidental es colonial por el mandato de homogeneización, de estandarización, de imposición de una forma de ver el mundo y una forma única de ser, pensar y hacer eurocéntrica. Este “eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico” impregna las instituciones educativas que se desarrollan ocultando la lógica colonial que las atraviesa. La construcción de una pedagogía “otra” precisa de la revisión y la resistencia a “las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir.” (Ortíz Ocaña, Arias, & Pedrozo Conedo, 2018, pág. 79)

Walsh (2012) afirma que enfrentar la colonialidad del saber tiene que ver con superar el monismo científico que impone el eurocentrismo como una forma dominante y única de ideología, episteme, epistemología y metodología del conocimiento.

Esta colonialidad epistémica y epistemológica ha operado de manera silenciosa y exitosa no solo en los sistemas educativos sino en las teorías pedagógicas, negando otras formas ancestrales, diversas, singulares y/o emergentes de configuración de conocimiento, simplemente por no ser europeas, norteamericanas, blancas, patriarcales y/o “científicas” (desde la epistemología cartesiana-newtoniana). Esta racionalidad empirista-positivista separa el conocimiento del mundo, asumiendo una epistemología dualista fragmentadora en la que el objeto de estudio reside “afuera” del sujeto y por lo tanto el conocimiento es interno y el mundo es externo. (Ortíz Ocaña, Arias, & Pedrozo Conedo, 2018, pág. 80)

La superación de la racionalidad moderna precisa cuestionar la razón universal y su episteme como verdad única, a partir de relaciones no binarias ni excluyentes, sino una visión holística del mundo que desarticule los dualismos entre, por ejemplo: biológico-social, emoción-razón, genético-cultural, mente-cuerpo, objeto-sujeto, ser humano-naturaleza, objetivo-subjetivo, material-espiritual.

La pedagogía desde la perspectiva decolonial se acerca a la propuesta de educación como praxis de Freire (Walsh, 2012), ya que trasciende los postulados disciplinares teóricos para centrarse en los intersticios del pensar-sentir-hacer. Desde esta perspectiva, la teoría y la práctica no aparecen como dimensiones separadas, y es posible proponer trayectos formativos que apunten a la formación profesional reflexiva desde las

propuestas pedagógicas.

Pedagogía de la formación

Davini (1995) llamó “pedagogía de la formación” a una forma de entender la formación inicial y continua que provee: “criterios de acción pedagógica específica para la formación de los docentes, recogiendo aportes de experiencias y de líneas de pensamiento especializado en la materia, así como (...) la recuperación de variadas estrategias didácticas que puedan servir para orientar las prácticas en la formación inicial y en la formación en servicio.” (Davini, 1995, pág. 121). Esta pedagogía específica es un campo todavía en construcción, disperso, en el que hay producciones provenientes de diversos ámbitos con poco diálogo entre sí (Diker & Terigi, 1997). Las autoras hacen énfasis en la necesidad de incorporar la experiencia y las propuestas alternativas de los propios formadores en sus ámbitos de trabajo, ya que son saberes que permanecen generalmente desconocidos dentro del ámbito institucional donde suceden, también fuera de él, y con grandes dificultades para la sistematización y circulación.

En la misma línea, Alliaud y Antelo (2009) afirman la necesidad de investigar en el terreno de la formación docente; generar conocimientos para la profundización de una pedagogía específica para la misma, colocando la enseñanza y el oficio en el centro de la reflexión.

Un aspecto central en la construcción de una pedagogía de la formación es considerar quién es el sujeto de la formación, dado que son adultas/os que se están formando y eso requiere cierta especificidad. Se afirma que las propuestas formativas suelen ser puerilizantes (Braslavsky & Birgin, 1995), tienden a infantilizar a los sujetos en formación y suelen mimetizarse con el nivel para el que se están formando, desvalorizándose la formación (Edelstein & Coria, 1995), y por esto la necesidad de reafirmar la adultez de los/las estudiantes. Esto tiene que ver también con las formas de aprender, que deberían incluir no solamente información relevante, sino también el acercamiento a las herramientas de producción intelectual, una “apropiación crítica del saber” (Diker & Terigi, 1997) que proporcione elementos para la formación continua. El apropiarse críticamente del saber implica que la formación no separe las tareas entre los teóricos y los prácticos, sino: “Consolidar modalidades específicas de trabajo vinculadas a la producción, la apropiación y la difusión de conocimientos que debe caracterizar al mundo de la educación como actividad teórico-práctica.” (Diker & Terigi, 1997, pág. 222).

Zeichner (2010) propone la necesidad de un cambio en la epistemología de los programas de formación del profesorado, que supere la concepción del conocimiento

académico como un saber de mayor jerarquía en relación a la práctica. El modelo que llama de “aplicación de la teoría” (Zeichner, 2010, pág. 127), en el cual las y los estudiantes van a su práctica pre profesional a aplicar lo aprendido en la universidad, debería dejar lugar a alternativas en las que estas dos dimensiones estén más conectadas, a partir de la creación de un “tercer espacio”: “Los terceros espacios implican el rechazo de binarios como el conocimiento práctico y académico, y teoría y práctica, y suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencias en nuevas vías” (Zeichner, 2010, pág. 131). La creación de dichos espacios implica una relación dialéctica y más igualitaria entre teoría y práctica.

Enseñanza de la pedagogía

Acercas de la enseñanza de la pedagogía en la formación en educación, cabe preguntarse qué pedagogía puede efectivamente desarrollar el *habitus* reflexivo, y superar la dicotomía teoría-práctica heredada de las tradiciones modernas.

En este sentido, se presentan algunas líneas a partir de las cuales pensar la enseñanza de la pedagogía como práctica reflexiva, en consonancia con la propuesta decolonial: la enseñanza como mediación; la incorporación de la cultura visual a las prácticas educativas; el currículum interactivo y la enseñanza rizomática.

La enseñanza como mediación

La educación se puede presentar como tensionada entre dos extremos: entre el embrutecimiento y la emancipación, en la propuesta rancieriana; entre la fabricación y la libertad, según Meirieu (1998). Cuando se educa con la intención exclusiva de reproducir, conservar, la enseñanza limita, acota a la mera copia, a la pasividad del que recibe un saber ya elaborado, digerido, pronto para ser consumido. La educación como emancipación tiene que poder ir contra esta lógica, que es la del embrutecimiento (Rancière, 2007).

Es la lógica del pedagogo embrutecedor, la lógica de la transmisión directa de lo idéntico: hay algo, un saber, una capacidad, una energía que está de un lado -en un cuerpo o en un espíritu- y que debe pasar al otro. Lo que el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador debe ver es lo que el director teatral le hace ver. Lo que debe sentir es la energía que él le comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón de la lógica embrutecedora, la emancipación opone su disociación. (Rancière, 2013, pág. 20)

Entre maestros y aprendices, a través de la mediación, se ponen a circular productos culturales, saberes, objetos, símbolos, esa “tercera cosa de la que ninguno es propietario, de la que ninguno posee el sentido” (Rancière, 2013, pág. 21) que se presenta entre ambos y que descarta la posibilidad de la transmisión de lo idéntico. El acercamiento a los saberes

habilita la voz activa del que aprende, que se relaciona con lo que se le presenta y lo hace propio, y la emancipación vuelve a su sentido original, que es el de poder salir de un estado de minoridad (Rancière, 2013, pág. 45).

En el marco de la formación profesional, lo central sería establecer las condiciones para que dicha formación tenga lugar, pensada como un proceso en el cual “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación” (Ferry, 2004). Las docentes, los materiales, las circunstancias, la relación con otras personas, son todas mediaciones que posibilitan la formación. Igualmente, los contenidos, los currículos, las propuestas de enseñanza, no son la formación en sí sino medios para la formación, que es siempre personal. Específicamente en relación a la enseñanza de la cultura visual Freedman (2006) propone reconceptualizar la enseñanza de las artes centrándose en la relación entre creadores y espectadores a través de los objetos como mediadores.

Volviendo a la línea argumental de Rancière, para pensar en prácticas que conduzcan a la emancipación y no al embrutecimiento, el/la docente debe correrse del lugar de la explicación para ubicar en el medio de las dos inteligencias, la del que enseña y la del que aprende, algo que genere la voluntad de querer aprender, algo con lo que relacionar lo que ya se sabe, que funciona como un todo en sí mismo. Este mediador puede ser el Telémaco, como en la experiencia reveladora de Jacotot, puede ser una película, un poema, una imagen. La postura en relación con la formación tiene que ver con enseñar no en el sentido de explicar o transferir algo en forma idéntica, sino con la premisa de que “Maestro es aquél que encierra una inteligencia en un círculo arbitrario de donde ella no saldrá, a menos que esto le resulte necesario a sí misma.” (Rancière, 2007, págs. 30-31).

Las mediaciones a partir de las cuales estas situaciones de enseñanza son pensadas, desde objetos culturales (algunos traducidos en contenidos curriculares), también se sustentan en pensar en los sujetos que se están formando como no exclusivamente racionales; sujetos que no van a ser movilizadas ni se van a adentrar en el círculo de la potencia a menos que algo los provoque, que tenga sentido y se mueva su voluntad en busca de saberes. El proceso de subjetivación por el cual transitan los y las estudiantes no debería pensarse como una acumulación de información más o menos relevante, sino como un proceso en el cual lo subjetivo, lo emotivo, lo corporal, la memoria, entren también en juego y se dejen interpelar. Aquí, por ejemplo, los estudios de cultura visual aportan elementos para pensar las prácticas de enseñanza, para enriquecer esas mediaciones que ponemos a circular en las aulas.

En contraposición a la narrativa moderna, a la visión ilustrada de la educación y a la

necesidad de la explicación (Rancière, 2013), se trata de desplazar el centro de la comprensión de la intención del artista, a la interacción entre artista, objeto y espectador; o entre educador, saberes y educandos. La esfera de la comprensión es multidimensional, no está bien o mal, y no depende de la palabra, de la verdad del maestro.

Se considera el lugar del docente en la enseñanza de la pedagogía en la formación de profesionales de la educación, como el de un mediador, cuya tarea fundamental es la enseñanza de ciertos contenidos pedagógicos que se consideran relevantes, pero que tiene que poder introducir en el aula la reflexión pedagógica como parte fundamental del acontecer cotidiano.

Desde esta perspectiva, la teoría y la práctica no pueden ser presentadas en compartimentos estancos, sino que deben ponerse en diálogo permanente en el aula, partiendo de la intencionalidad de los y las docentes de que esto suceda a partir de las propuestas que se realizan y el lugar que se le da a los y las estudiantes en la construcción del saber. La formación la realizan los estudiantes, pero para que esta acontezca son necesarias mediaciones, propuestas de enseñanza que aporten a la formación profesional.

El saber pedagógico tiene que estar en el centro de la escena educativa, pero siguiendo la línea de la enseñanza rizomática, debería partir de la selección y jerarquización de contenidos, dejando ciertos márgenes para que otros emerjan, organizándolos y presentándolos siempre de forma contextualizada y significativa.

Educación y cultura visual

Los estudios visuales o de cultura visual, surgen en la década de los 80 conformándose como un campo de estudio que tiene que ver con la construcción de la visualidad en las artes, en la vida cotidiana, en los medios. A partir de ese momento se establece como un área de investigación, apareciendo propuestas curriculares que tienen como eje central a la imagen visual como un punto fundamental en los procesos a través de los cuales se producen significados en contextos culturales.

(...) el término Cultura Visual describe una diversidad de prácticas e interpretaciones críticas en torno a las relaciones entre las posicionalidades subjetivas y las prácticas culturales y sociales de la mirada. Desde este punto de vista cuando (...) me refiero a la Cultura Visual estoy hablando del giro cultural que orienta la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo. (Hernández, 2007, págs. 20-21)

La cultura visual se conforma como campo intelectual:

Es el ámbito de pensamiento dentro del cual existe la práctica que tiene que ver con qué, por qué y cómo llegamos a tener conocimiento sobre la cultura visual. Es una parte de otros

campos más amplios como la producción cultural, la economía, la política, y otros. Tiene en cuenta la gama de imágenes visuales, objetos, ideas y prácticas que median entre los seres humanos y el entorno, y a través de ellos. Alumnos, docentes, artistas, y teóricos del currículum participan en este campo intelectual, que es interpretado y reinterpretado. El campo intelectual es construido a través de la creación y la observación informada de la cultura visual. (Freedman, 2006, pág. 34)

Hernández (2007) plantea que uno de los problemas principales que atraviesan en la actualidad a las instituciones educativas desde la escuela a las universidades, es la narrativa dominante, heredada de la estructura moderna, en la cual se inscriben y la dificultad para su transformación. Las narrativas comportarían formas acerca de cómo debe ser pensada y vivida una experiencia. Si vinculamos esta noción con la de *habitus*, podemos pensar que para que la formación profesional docente se dirija hacia el establecimiento de un *habitus* reflexivo, es necesario repensar las narrativas desde las cuales estamos proponiendo dicha formación y en este sentido consideramos que la introducción de la cultura visual puede aportar a dicho fin.

Desde este nuevo “régimen de visualidad” que estamos viviendo el reposicionamiento pasa por proponer experiencias artísticas críticas y no con “enseñar a ver” (Hernández, 2007); centrar la atención en la producción de experiencia de la interacción, del sujeto que mira, conformando “el acontecimiento visual del espectador” (Dotta, 2015, pág. 42).

Es necesario superar “la paradoja del espectador” (Rancière, 2013), según la cual el espectador mira sin conocer y es pasivo en ese lugar, para que los concurrentes aprendan y se conviertan en participantes activos. Las y los espectadores tienen un poder que reside en poder traducir de una manera propia lo que percibe, asociando y disociando, y “ligarlo a la aventura intelectual singular que los vuelve semejantes a cualquier otro aun cuando esa aventura no se parece a ninguna otra.” (Rancière, 2013, pág. 23). Se trata de generar experiencias del mirar que sean prácticas de emancipación.

La emancipación, por su parte, comienza cuando se vuelve a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del decir, del ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esta distribución de las posiciones. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante. (Rancière, 2013, págs. 19-20)

La presencia de imágenes en las sociedades actuales es cada vez mayor y se han multiplicado los dispositivos que nos permiten acceder a las mismas. “La nuestra es una sociedad saturada de imágenes” (Dussel & Gutiérrez, 2006, pág. 11). Uno de los cambios epistemológicos que atraviesa nuestra contemporaneidad es el “giro icónico”, “entendiendo por ello la creciente presencia de la imagen en todos los ámbitos de la vida social, uno de los componentes fundamentales del cambio en la forma en la que lo estético y lo político se relacionan.” (Aguirre, 2015, pág. 106), produciéndose una estetización de la vida cultural.

Entre estas peculiaridades de la estetización de la vida contemporánea cabría destacar la importancia que ha adquirido la imagen como vehículo para la producción cultural, es decir, como un aparato representacional que no solo refleja lo real, sino que puede ser utilizada para producir realidades alternativas y nuevas prácticas sociales (Giroux, 1994). (Aguirre, 2015, pág. 107)



Kessels (2011)¹⁸

Mientras las imágenes pueblan nuestros dispositivos, en las instituciones educativas se suele privilegiar la cultura letrada, lo que implica un recorte de la cultura que se enseña y que se valida, operado por una institución que tiene como cometido la transmisión cultural, lo que supone una paradoja a superar.

Una educación que incluya el arte visual es relevante no solamente por su valor histórico o como forma de expresión, sino “... porque gran parte de la cultura contemporánea se ha hecho visual. La cultura mundial se desplaza con rapidez desde la comunicación basada en el texto hacia la saturación de imágenes.” (Freedman, 2006, pág. 20). Las imágenes rodean nuestra cotidianidad, incidiendo en la misma (mayormente a partir de la

¹⁸ Instalación realizada por el artista Erik Kessels con la impresión de las imágenes que circularon en un día en la red social Flickr.

tecnología digital), volviéndose un tema crítico para los estudios sociales en general, y para pensar en particular el campo de la educación. En palabras de Mirzoeff: “la cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia.” (2003, pág. 23)

Las últimas décadas del siglo XX y el siglo XXI pueden caracterizarse según lo que Mitchell (Martins & Blanco Spadaro, 2019) denominó “giro pictórico”, en el cual las imágenes se volvieron predominantes en la cultura, adquiriendo protagonismo en la construcción del conocimiento y en las historias personales.

La forma en que se transita la formación docente y las construcciones que a lo largo de la misma se van realizando acerca de lo que es ser docente hoy, como construcción subjetiva pero también política y pedagógica, no puede dejar de lado el entorno cultural en el cual se desarrolla, atravesado por las experiencias visuales. La incorporación de la cultura visual a las prácticas de enseñanza tiene en este sentido un efecto democratizador.

Es una era de choques culturales y de conexiones transculturales que motivan y enriquecen el aprendizaje del alumno mediante las imágenes visuales y los objetos de la vida cotidiana. (...) El aprendizaje de la cultura visual se ha convertido, dentro del centro escolar y fuera de él, en una parte integral de la construcción del conocimiento tanto para los niños como para los adultos del siglo veintiuno. (Freedman, 2006, pág. 11)

Las representaciones de la docencia, pensadas desde una perspectiva culturalista y constructorista, deben ser analizadas como parte de una realidad social y discursiva, que es cambiante, producto de cada época y contexto. Las categorías son construidas epistemológica y culturalmente, y estas construcciones tienen a su vez efectos epistemológicos y políticos, ya que afectan las prácticas de subjetivación de los individuos y su relación con otros.

Desde esta perspectiva, cobra relevancia la discusión acerca de las fuentes de legitimidad de los conocimientos y las formas de pensamiento con que se producen los mismos. Dussel describe el surgimiento de la escuela en la modernidad para la transmisión cultural con:

(...) el predominio del pensamiento racional, reflexivo y argumentativo. Se estructuró en base a marcos de conocimientos disciplinados, representados sobre todo por la ciencia moderna, pero también por las lenguas, la historia y el pensamiento lógico-matemático, que tenía una jerarquía superior al saber popular (Dussel, 2011, pág. 22).

En el presente las nuevas tecnologías de la comunicación se estructuran de manera diferente. Según la autora, estos cambios en la noción de cultura y de conocimiento le exigen a la escuela que retome su función de transmisión y archivo de la cultura, frente a la

“tamaño magnificación de los acervos” a que asistimos (Dussel, 2011, pág. 27). Además del predominio del pensamiento científico, “la separación histórica del conocimiento y del sentimiento como fundamento de la filosofía occidental han devaluado la importancia de la emoción en la cognición y ha tenido como consecuencia que no se ha considerado seriamente en la educación el ámbito de la vida denominado arte.” (Eisner, 1998, citado en Freedman, 2006, pág. 95). La retórica científica que dio forma al discurso educativo, más interesada por lo medible, alejó la atención de la importancia del arte para aprender. Recién a mediados del siglo XX desde el ámbito de la psicología, entre otras disciplinas, se comenzó a teorizar y discutir en relación al vínculo entre arte y educación.

Miranda y Vicci (2011) presentan cuestiones del arte y de la cultura visual en su aproximación a las prácticas educativas. Desarrollan "las principales condiciones que definen nuestra contemporaneidad y qué papel desempeñan en ella las imágenes visuales, las obras y producciones artísticas en particular (...) La comprensión general acerca de quiénes son los espectadores actuales" (Miranda & Vicci, 2011, pág. 56). Los autores no refieren a la producción material de la imagen sino a la "producción simbólica a partir del manejo, el uso y el destino de esa imagen social" (Miranda & Vicci, 2011, pág. 74); el lugar de la mirada es el de la producción de sentidos. Por otro lado, se plantea que imágenes, aparatos y subjetividades son los componentes fundamentales para el análisis de la visualidad de época. Las formas visuales son representativas de las visiones de sujetos y de los grupos sociales, que los representan a la vez que son influenciados por ellas (Freedman, 2006).

La identidad, personal y colectiva, se va conformando y transformando influenciada en parte por la cultura visual. Las imágenes dan forma al concepto que cada sujeto tiene de sí mismo, de los grupos a los que pertenece, de su entorno, incluyendo la identidad profesional. Las tramas discursivas y las relaciones en las cuales estamos inscritos los sujetos que van conformando nuestra identidad son cada vez más visuales.

Las formas en las cuales construimos conocimientos, no tienen que ver con una acumulación de saberes objetivos, sino que son procesos individuales vinculados con la construcción de la identidad. La comprensión y el aprendizaje tienen que ver con lo que sabemos y también con lo que somos, es epistemológica, así como ontológica.

La cuestión de *qué sabemos* ha sido desplazada por la cuestión de *quiénes somos* a medida que la verdad “que hay ahí afuera” se va haciendo cada vez más evasiva y parece reducirse a una sola forma en la que confiamos: nuestro cuerpo. El ámbito en expansión de la cultura visual no vale la pena ser estudiado solamente porque *está allí afuera*; sino porque *está aquí adentro*; mediante la creación y la contemplación del arte, damos forma a nuestro

pensamiento sobre el mundo y sobre nosotros. (Freedman, 2006, pág. 128)

Hernández, en coincidencia con Mirzoeff (2003), postula a lo visual como una forma de discurso, que puede poner a discutir políticamente la educación en el sentido de “quién es el que ve”. Lo que nos lleva a colocar la “subjetividad” en la centralidad del proyecto de la cultura visual. De esta manera resulta tan relevante la indagación en torno a “quién ve” como la tradicional pregunta en torno a “lo que vemos.” (Hernández, 2007, pág. 16) Es necesario observar la importancia de las representaciones visuales y las prácticas culturales de la mirada en los procesos de subjetivación en la actualidad.

La reflexión acerca de la realidad social, política, cultural, educativa, puede ser provocada a partir de objetos visuales, pensados como discursos mediadores, que permitan aprender formas complejas de comprensión y de intervención, que dialogue entre teoría y práctica, entre la imagen y el análisis de la imagen. La perspectiva autorreflexiva (Hernández, 2007) favorece el compromiso con el objetivo general de los estudios críticos, explorando las manifestaciones de la cultura vinculadas con las relaciones de poder, contribuyendo a conformar las dimensiones emocionales, materiales, políticas y sociales de los sujetos: “Es una oportunidad para afrontar una experiencia de aprendizaje que posibilita nuevos posicionamientos, formas de comprensión y de actuación.” (Hernández, 2007, pág. 68).

El análisis crítico en la cultura visual crea la posibilidad de que se generen procesos de revisión de las propias prácticas, de las historias personales y las biografías escolares, con la finalidad de que las personas que están transitando por procesos formativos puedan tomar decisiones, resistir y proponer, frente a la realidad disponible.

Esta posibilidad de las experiencias artísticas como experiencias estéticas pueden “ayudar a las personas a comprender aspectos del mundo a los que no podrían acceder de otro modo.” (Freedman, 2006, pág. 19). El potencial de estas experiencias está en la creación de “un paisaje inédito de lo visible, formas nuevas de individualidades y conexiones, ritmos diferentes de aprehensión de lo dado, escalas nuevas.” (Rancière, 2013, pág. 67).

La estética formalista, moderna, centrada en la descomposición analítica de los objetos artísticos en función de categorías preestablecidas, presentada como trascendiendo la cultura, lo social, el contexto histórico de producción, se distancia de una concepción de lo estético como creado a través del significado, en la cual lo relevante es el vínculo, la mediación entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la obra y el sujeto. El significado se construye de esta manera en esta relación entre la experiencia y el sujeto, en diálogo

con lo que ya sabemos y somos.

Los aportes de Dewey (1960) a partir de la idea de experiencia estética son centrales en esta perspectiva. Para Dewey el arte, que es definido como experiencia, es fruto de la interacción entre un organismo vivo y su entorno, un organismo que se expresa desde lo corporal, lo sensorial y lo intelectual, como dimensiones inseparables, y que tiene relación con lo socio-histórico y lo político. La experiencia estética es pensada por el autor tanto desde el artista como desde los receptores, siendo una experiencia que da sentido a la vida, al mundo, a la existencia, relacionando el arte y la vida como algo continuo: “Para Dewey, la esencia y el valor del arte no están en los meros artefactos que normalmente consideramos arte, sino en la actividad experiencial dinámica y desarrolladora mediante la que se crean y perciben.” (Shusterman, 2002, pág. 32)

La educación estética cobra valor en esta perspectiva, ya que las experiencias están influenciadas por nuestras experiencias y saberes previos; educación que no puede ser contemplativa, sino reflexiva: “La educación estética es posible sólo si implica crítica; el arte sólo edifica cuando sus imágenes especulares no son simplemente producidas o consumidas, sino cuando se captan y apropian críticamente”. (Shusterman, 2002, pág. 215)

El arte y la experiencia estética para Dewey no deben pensarse como algo sublime, solamente reservadas para unos pocos, sino que debe estar en la esfera de la vida diaria: “La función del arte (y de la filosofía) no es criticar la realidad sino cambiarla; y pocos cambios se harán mientras el arte siga siendo un área enclaustrada.” (Shusterman, 2002, pág. 26).

Un proyecto educativo radical (Giroux, 1996), crítico, debe propender a la “recuperación cultural”, una acción que exige que tanto la producción de conocimientos, como las experiencias de subjetividad se aborden desde lo ético, lo político y lo pedagógico, tomando en cuenta el poder democratizador de los discursos, las prácticas y los objetos.

Para el desarrollo del pensamiento crítico las artes tienen un lugar central; la emancipación que se puede desplegar a partir de la educación y de la política, tiene que estar vinculada con la estética (Ranciére, 2011); en la construcción de la subjetividad, en los procesos de subjetivación, se relacionan estas dimensiones. Lo político se da siempre a partir de evidencias sensibles, sobre la base de un campo estético, que designa lo común y define lo que queda excluido (Ranciére, 2011).

Entonces, si las artes, las imágenes, tienen un lugar fundamental en el proceso de emancipación es porque “la política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quien tiene la competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios

y los posibles del tiempo”. Refigurar una repartición de lo sensible significa que una manera de hacer (el arte) interviene con respecto a la cuestión de lo común proponiendo nuevas distribuciones sobre las maneras de hacer, las maneras de ser, las maneras de decir y las formas de visibilidad, ya que la ficción es en primer lugar “una cuestión de distribución de lugares”. En esto reside la potencia del arte... (Ranciére, 2011, pág. 14)

Los estudios de la cultura visual componen así un marco para pensar la formación profesional como construcción de identidad, como forma de habitar la formación desde el cuerpo, los sentidos, las historias, la sensibilidad, en relación con lo intelectual, con lo racional. Las representaciones y significados que se van construyendo en el contexto de la formación pueden ser interpelados por lo visual, desarrollando la creatividad y la posibilidad de transformación de la realidad como parte de la formación, la experiencia de pensar otras formas y recorridos posibles.

Currículum interactivo y enseñanza rizomática

Una forma de organizar el currículum es la planificación a partir de un currículum interactivo y en forma de rizoma: es un currículum negociado que se desarrolla a partir de los aportes y las experiencias de los y las estudiantes conectados con los contenidos que el educador o educadora quiere enseñar (Freedman, 2006, p.151).

El currículum interactivo toma aportes de la cultura contemporánea, situaciones y problemáticas que surgen o que se introducen como preocupación tanto de estudiantes como de docentes en relación a la educación, de esa manera introduce contenidos pedagógicos para enriquecer y profundizar la reflexión. Esta forma de organizar la enseñanza tiene que estar abierta a los temas emergentes a nivel social, así como a las preocupaciones de los y las estudiantes, permitiendo que estas puedan trascender lo que el docente planifica, saliendo de la lógica de la estructura lineal y temporal de los programas. Esto no significa que el docente no tenga que planificar, ni que se simplifique este trabajo, sino que la organización inicial del curso tiene que poder ser revisada en forma permanente sin que signifique una limitación.

En esta propuesta la introducción de elementos de la cultura visual puede colaborar con la puesta en escena de situaciones o temas de interés, su análisis y conceptualización, a la vez que lleva a abrir otras preguntas o inquietudes no predecibles, en una forma de planificación no cerrada ni definida totalmente a priori. De esta forma, el curso es considerado como un tránsito entre diversos formatos, textos, planteos, situaciones, a saber: películas, entrevistas, estudios de casos, artículos, situaciones de la práctica, audios y textos con referencias teóricas que permitan a los y las estudiantes interiorizarse e intervenir en las discusiones académicas de la disciplina, que puedan enriquecer las

relaciones entre los elementos, así como propiciar prácticas reflexivas.

Entender al currículum como rizoma (Jóve, 2017; Hernández, 2007) remite a un modelo epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica. El currículum, en lugar de organizarse tradicionalmente (por temas o cronológicamente) parte de las “indagaciones que dan sentido al mundo” y permite el acceso a las temáticas del curso desde múltiples entradas. Esto posibilita que las experiencias de los estudiantes sean de otro tenor, promoviendo “una educación para individuos en tránsito que construyen y participan en experiencias rizomáticas de aprendizaje, en las que aprenden a dar cuenta de las indagaciones en las que dan sentido al mundo, y a sus relaciones con los otros y consigo mismos.” (Hernández, 2007, pág. 12)

Bibliografía

- Aguirre, I. (2015). Cultura visual, política de la estética y emancipación. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira de Oliveira, I. Tourinho, & G. Vicci, *Educación de la cultura visual. Tomo I: Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (págs. 93-138). Montevideo: Udelar.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ballestrin, L. (mayo-agosto de 2013). America Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciencia Política*(11), 89-117.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C., & Birgin, A. (1995). "¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina?". En G. Tiramonti, *Las transformaciones en la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Tesis/Norma.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coria, A., & Edelstein, G. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, N°2 y 3, Universidad Nacional de Córdoba*.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Obtenido de Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación: https://cedoc.infed.edu.ar/.../DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dotta, J. (2015). La visualidad como objeto: el giro pictórico y los estudios de la cultura visual. *Dixis N°22*, 38-49.
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO Argentina-OSDE.
- Elías, M. E., Barcia, M., & Hernando, G. (2009). Influencias en la génesis del concepto de enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Educación*. Universidad Nacional de Córdoba. Año VII. N°7.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Educativas.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Jóve, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Larrosa, J. (1992). Tecnologías del yo y educación. En J. L. (Ed.), *Poder, Escuela y Subjetividad* (págs. 259-332). Madrid: La Piqueta.
- Martins, R., & Blanco Spadaro, M. (2019). Vigilancia y control. ¿Cómo miran las imágenes? En N. Alves, F. Miranda, & C. Soares, *Currículos, visualidades, narrativas y diferencia* (págs. 29-41). Montevideo: UdelaR, CSIC, Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes".
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Miranda, F., & Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Montevideo: Santillana.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz Ocaña, A., Arias, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Puiggrós, A., & Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad-racionalidad en los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo-Libro Mundi.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.

- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.
- Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. *Aportes a la pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. , 89-101.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Southwell, M., & Colella, L. (2017). Profesionalización y emancipación en el trabajo de enseñar: la potencia de una posición política. *Didáskomai*, 103-112.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, vol. 28, n.99, 335-353.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. Joacaba: Visao Global.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente es una investigación con un enfoque cualitativo, en el campo de la pedagogía, que trata de la realización de una reflexión y sistematización de la propia práctica, siendo la investigadora la docente que llevó a cabo la propuesta pedagógica. Se enmarca en lo que Van Manen define como investigación educativa dentro de las ciencias humanas (van Manen, 2003).

El presente capítulo se desarrolla en dos partes: en la primera se explicitarán los fundamentos teóricos del enfoque metodológico, y en la segunda parte se describe la experiencia objeto de esta investigación.

Perspectiva metodológica

La experiencia como objeto de la investigación

La experiencia en la investigación educativa ha sido generalmente menospreciada, considerada un obstáculo, incluso desde lo epistemológico, asociada a formas de conocer que quedaban relegadas a lo concreto, sin posibilidad de abstracción y, por lo tanto, lejos del conocimiento válido, algo a superar por subjetiva, personal (Contreras & Pérez de Lara, 2010). Al investigar la experiencia el propósito que surge está en no alejarse de esta, pero a su vez desarrollar una investigación válida y que sea reconocida como tal. Esta postura no implica que no se consideren válidas otras formas de investigación educativa, sino que se propone mirar en una dirección menos explorada.

En los últimos tiempos, ciertos cambios en la vida académica, en el desarrollo de las ciencias y en el conjunto de la sociedad y, de un modo fundamental, el cambio que ha provocado la entrada de las mujeres en los ámbitos públicos, académicos, profesionales y científicos, han puesto en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo por conocer, más allá de lo abstracto y universal, a la vez que también como un modo distinto de conocer, teniendo en cuenta los modos particulares, temporales, subjetivos y variables de acercarnos a la realidad y tratar de comprenderla (Toulmin, 2001). Un acercamiento que haría posible ir más allá de la escisión teoría/práctica o de la separación sujeto/objeto en tanto que, siendo la experiencia, o mejor, el saber de la experiencia, fruto de lo vivido pensado, en él no se pierde la unidad de la vida de cada sujeto ni la complejidad de cada situación. (Contreras & Pérez de Lara, 2010, pág. 16)

Al investigar la experiencia educativa se pone en el centro la relación entre lo vivido y lo pensado sobre aquello vivido, para la elaboración de un saber pedagógico que se ubique en ese lugar de tensión entre lo que pasa y lo que les pasa a los sujetos en una

situación educativa particular, y la reflexión pedagógica en torno a esto. Significa hablar de lo que no suele hablarse, de los detalles, lo que tiene valor subjetivamente, lo que cuestiona, desestabiliza, y los significados que damos a todo aquello.

Se propone trabajar en una forma de la investigación “en cuanto que experiencia de conocer, de aprender y de preguntarse por el sentido de lo educativo.” (Contreras & Pérez de Lara, 2010, pág. 19). Esto tiene una ubicación espacial y temporal específica, y está ubicado también en sujetos, personas concretas que pasan por una experiencia. Mirar la experiencia es acercarse a cómo los sujetos interpretan, vivencian lo que les pasa y es pensar sobre lo que nos pasa en el propio quehacer docente; asumirnos como sujetos de experiencia en tanto enseñantes, buscando develar, mirar lo que hay de pedagógico en la experiencia.

Reflexionar sobre la experiencia educativa implica interrogarla en su complejidad, en su integralidad, su multidimensionalidad y también su inabarcabilidad, asumiendo la imposibilidad del total entendimiento, incorporando la intuición, las sensaciones, las confusiones, las contradicciones, los deseos, la sorpresa. Investigar en primera persona como experiencia de aprendizaje acerca de aquello que se cuestiona en las prácticas educativas, que interpela y busca sentido, busca ese diálogo entre la experiencia y el pensar; sostener en primera persona las preguntas por el sentido de lo educativo, indagar en las preguntas pedagógicas que surgen de lo vivido. Lo que aporta este tipo de investigación no son respuestas definitivas a preguntas sino la reflexión pedagógica acerca de una posible lectura de una experiencia.

La postura epistemológica desde la que se parte, es aquella que cuestiona la investigación como el descubrimiento de algo que ya existe desde un lugar de neutralidad, en cambio la piensa como una forma de acercarse, comprender, conocer, interpretar la realidad que supera la lógica positivista, aplicacionista, la búsqueda de la realidad objetiva.

La investigación, en esta perspectiva, comenzó a concebirse como un proceso de construcción de conocimiento a partir de una relación constante entre el investigador y la realidad investigada. Lo que significa decir que hay un proceso mutuo de interferencia que precisa ser considerado y analizado. Este contexto está atravesado por los modos de subjetivación, ya que la producción de conocimiento está íntimamente ligada a la producción del habla, del discurso, de la sensibilidad, del deseo, de las imágenes, de los símbolos, de las prácticas¹⁹ (...) (Coelho & Bezerra, 2017, págs. 56-57)

El/la que investiga produce conocimiento a partir de su concepción y relación con el

¹⁹ Traducción personal.

mundo, desde sus intereses. En este tipo de investigaciones se establece la posibilidad de la reflexión y autorreflexión en forma permanente acerca del saber y del proceso de construcción de conocimiento que se está llevando a cabo.

Investigación educativa fenomenológica

En el marco de la investigación de la experiencia, se trabajó a partir de la concepción de investigación educativa que propone van Manen: una investigación que, dentro de las ciencias humanas, se posiciona desde la hermenéutica, la fenomenología y la semiótica:

El modelo fundamental de esta aproximación es la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica. Para ello, la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los “textos” de la vida, y finalmente la semiótica se utiliza para desarrollar una aproximación práctica, escrita o lingüística al método de la fenomenología y la hermenéutica. (van Manen, 2003, pág. 22)

Esta forma de investigación pedagógica posibilita la descripción y reflexión sobre la propia experiencia, ya que la fenomenología, como filosofía, pretende conocer de forma profunda nuestras experiencias cotidianas partiendo del supuesto de que la experiencia pedagógica es esencialmente personal y humana, y en este sentido “se propone desarrollar la teoría de lo único, es decir, un conocimiento que posibilite afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica a la que se enfrenta el educador (padre, madre o profesor).” (Ayala, 2008, pág. 414). La investigación fenomenológica es una forma de investigación orientada hacia la acción, para la cual investigar implica reflexionar acerca de la forma en que experimentamos el mundo, como personas que estamos en el mundo, y por esto no genera conocimiento explicativo ni generalizable: “el objeto de estudio de la investigación fenomenológica son siempre las estructuras de significado del mundo vivido humano.” (van Manen, 2003, pág. 30). Es un conocimiento que tiene como objeto de estudio situaciones reales, concretas, que atiende a los detalles, a lo que pareciera insignificante, obvio, para hacerlo consciente y reflexionar acerca de ello, siempre de forma retrospectiva, ya que lo que se describe y analiza es el significado de la experiencia ya vivida.

Una verdadera reflexión sobre la experiencia vivida es (...) un conocimiento meditado y reflexivo sobre qué es lo que hace que tal o cual experiencia particular tenga su significación especial. Por lo tanto, la investigación fenomenológica, a diferencia de cualquier otro tipo de investigación, distingue entre apariencia y esencia, entre los objetos de nuestra experiencia y aquello que constituye el fundamento de los objetos de nuestra experiencia. Dicho de otro modo, la investigación fenomenológica consiste en acercarse de manera reflexiva todo aquello

que tiende a ser oscuro, aquello que tiende a evadir la inteligibilidad de nuestra actitud natural en la vida cotidiana. (van Manen, 2003, pág. 50)

La teorización que resulta de esta investigación no tiene que ver con procesos deductivos o inductivos, sino con la elaboración de un discurso propio, hablado o escrito, acerca de nuestro conocimiento reflexivo en relación a algo específico.

Desde una razón instrumental se puede decir que la investigación fenomenológica no tiene ningún fin práctico, que no se puede hacer nada con ese conocimiento, “pero, parafraseando a Heidegger, la cuestión importante no es “¿podemos hacer algo con la fenomenología?”, sino que, en cambio, lo que deberíamos plantearnos es: si nos interesamos profundamente en la fenomenología, ¿puede ella hacer algo con nosotros?” (van Manen, 2003, pág. 65)

En última instancia, el objetivo de las ciencias humanas fenomenológicas tiene que ver con “humanizar” la vida y las instituciones humanas, colaborando con el desarrollo de prácticas más reflexivas. No se pretende solucionar problemas, buscar el mejor método o la mejor forma de resolver ciertas situaciones, sino que atiende a los significados de los fenómenos; siempre es una descripción e interpretación de los fenómenos, que se traduce en un discurso textual, y que no anula la posibilidad de otras interpretaciones o profundizaciones en relación al mismo hecho.

Una investigación fenomenológica “...siempre es el proyecto de alguien: una persona real que, en el contexto de unas circunstancias vitales individuales, sociales e históricas determinadas, decide dar sentido a un aspecto específico de la existencia humana.” (van Manen, 2003, pág. 49) Esto no significa que no se tenga presente la relación de este fenómeno, de esta experiencia particular, con lo universal; la reflexión interpretativa tiene como característica que atiende siempre al vínculo entre el todo y las partes, tomando a lo específico dentro de un sistema, en un contexto determinado:

Es en la medida en que “mis” experiencias pueden convertirse en “nuestras” experiencias que el fenomenólogo intenta ser reflexivamente consciente de determinados significados experienciales. Ser consciente de la estructura de la experiencia propia de un fenómeno puede proporcionar al investigador las claves para orientarse hacia el fenómeno y, por lo tanto, hacia todos los demás estadios de la investigación fenomenológica. (van Manen, 2003, pág. 73)

Toda vez que nos acercamos a una experiencia para reflexionar acerca de ella tenemos un interés, en este caso el interés es pedagógico, y tiene que ver con querer cuestionar y profundizar el saber acerca de una determinada experiencia pedagógica. La escritura, entonces, debe estar al servicio de la pedagogía ya que el lenguaje permite

transformar en una forma simbólica, teórica, la experiencia pedagógica.

La investigación y la escritura, desde esta perspectiva, son consideradas como actividades pedagógicas íntimamente relacionadas que casi no se pueden concebir de forma separada, ambas son parte de un mismo proceso.

La escritura y la reflexión pedagógica permiten el alejamiento de la propia experiencia, el acercamiento a los conceptos más generales. A medida que profundizamos en los significados de dicha experiencia nos nutrimos para afrontar nuevas experiencias: "... escribir de una forma reflexiva sobre la práctica de la vida posibilita y capacita, a la vez, a la persona para que se involucre en una praxis más reflexiva. Por praxis queremos decir "acción reflexiva": acción llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción." (van Manen, 2003, pág. 144)

Al escribir y reescribir surge la posibilidad de ver cosas que no veía anteriormente, se muestra aquello que pasaba desapercibido o que estaba naturalizado y de esa forma nos modifica en nuestro quehacer: "Escribir, lo que se dice escribir de verdad, consiste en ser autor, es el ejercicio de la autoridad: el poder que, a su vez, es autor de nuestro existir personal y le da forma. Escribir nos ejercita en el sentido de que nos proporciona un conocimiento expresado que ahora podemos llevar a la acción o ejercitar en la representación de la vida diaria." (van Manen, 2003, pág. 146)

Objetividad y subjetividad

En lo que tiene que ver con las nociones de objetividad y subjetividad, se consideran categorías no excluyentes en esta forma de investigar. La persona que investiga se orienta hacia un objeto de estudio, e intenta describirlo e interpretarlo de la forma más fiel posible. La subjetividad está dada por la forma singular y personal de reflexión en torno al objeto de estudio. Cuando nos preguntamos acerca de un fenómeno educativo, es necesario explicitar los presupuestos y saberes con que contamos, tal como lo propone el análisis de implicancia y la objetivación participante.

El análisis de implicancia surge a partir de lo que en la década del 60 se denominó Análisis Institucional, que luego se va a traspasar a las prácticas de investigación social. Tuvo como propósito develar, hacer ver, desplegar, aquellos aspectos implícitos, elementos que estaban latentes, creando las condiciones para que esto suceda. Lapassade y Lourau introducen el término *implicación*, entendido como: "el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional." (Fernández, López, Borakievich, Ojam, & Cabrera, 2014)

Este análisis trata de “indagar las posiciones de las y los investigadores en relación al campo de problemas que inaugura una investigación.” (Fernández, López, Borakievich, Ojam, & Cabrera, 2014, pág. 6). Esto permite relativizar nuestras verdades, así como reflexionar acerca de los presupuestos y condicionamientos con los que arribamos a cualquier trabajo de investigación y que la transversalizan. Siendo que la implicación forma parte nuestra como sujetos sociales, históricos, políticos, y que esta se activa en el momento en el que nos relacionamos con cierto campo u objeto de estudio, el trabajo está en tomar contacto e intentar hacer visibles nuestras implicancias.

La propuesta del análisis de implicancia, puede ponerse en diálogo con la noción de objetivación participante, propuesta por Bourdieu: “Por objetivación participante entiendo la objetivación del sujeto de la práctica social, del sujeto de análisis, en una palabra, del propio investigador.” (2008, págs. 95-96). Se apunta a objetivar la relación subjetiva con el objeto, que es una condición de la objetivación; “...la práctica de observarse a uno mismo observando, de observar al observador en su trabajo de observador...” (Bourdieu, 2008, pág. 96). Esto implica no solamente la reflexión sobre lo ideológico, político, social, cultural, sino sobre todo sobre la posición en el campo (en este caso pedagógico) en el que se va a investigar, para lo cual es necesaria una constante vigilancia crítica de los pensamientos subyacentes.

En pocas palabras, la objetivación científica no está completa al menos que incluya la objetivación del sujeto que la lleva a cabo lo cual implica no solamente la objetivación del punto de vista desde el que se realiza y los intereses que el observador pueda tener en la objetivación (especialmente cuando objetiva su propio universo), sino también la objetivación del inconsciente histórico (o “trascendental”) que inevitablemente involucra en su trabajo. Por inconsciente histórico, y más precisamente académico, entiendo el sistema de estructuras cognitivas que puede ser atribuido a experiencias específicamente educativas y, que por tanto, es común a todos los productos del mismo sistema educativo (nacional) o, de una manera más específica, a todos los miembros de la misma disciplina. (Bourdieu, 2008, pág. 98)

La idea de analizar el inconsciente histórico académico, podemos vincularla con la propuesta de pensar el trabajo docente como una posición (Southwell & Vassiliades, 2014), ya que implica analizar el lugar que ocupamos, nuestra posición como docentes e investigadores, las prácticas de saber (que también son prácticas de poder, en cuanto productoras de verdades). Desde esta perspectiva, es necesario validar la aparición de percepciones, acciones, sentimientos, aspectos considerados desde la visión científica

positivista como desvíos, errores que impedirían el logro de un buen trabajo de investigación. Este análisis que es micro social, está siempre en relación con lo macro social, y permite visibilizar el carácter político de cualquier intervención.

Trabajo de campo

El trabajo de campo de la investigación se llevó a cabo con un grupo de Pedagogía I del Instituto de Formación en Educación Social (IFES) de la ciudad de Montevideo en el correr del año lectivo 2019 (marzo-noviembre). El IFES forma parte del Consejo de Formación en Educación (CFE), organismo estatal público del cual dependen las carreras de formación docente (maestras, maestros técnicos y profesores de secundaria) y la formación de educadores/as sociales, de todo el país.

La asignatura Pedagogía I se encuentra en el primer año de la formación, dentro de un área denominada en el plan de estudios: “Núcleo Profesional Común” que abarca las asignaturas comunes a todas las carreras que imparte el CFE. Entre ellas están las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Historia de la Educación), Investigación Educativa, Lengua e Informática (A.N.E.P., 2011).

El grupo estaba compuesto por 36 estudiantes que concurrían a cursar la asignatura en el turno matutino, con una carga horaria semanal de tres horas.

El Programa establecido por el CFE a partir del cual se organiza el curso de Pedagogía I, tiene como ejes centrales a partir de los cuales se organizan los contenidos del curso:

- Constitución del campo pedagógico.
- Educación y Modernidad. Surgimiento de los sistemas educativos nacionales.
- Corrientes pedagógicas a partir de la Modernidad: Escuela Tradicional, Movimiento de Escuela Nueva, Tecnicismo, Pedagogías críticas.

En el mes de junio, una vez abordados los dos primeros ejes del Programa, se propone al grupo la realización de un proyecto que articule pedagogía y cultura visual. Esta propuesta se enmarca en una forma de organizar el aula a partir de proyectos de trabajo, en el sentido en que los defiende Hernández (2007), como una forma de entender la educación como una conversación cultural en la que se elaboran proyectos conjuntamente entre docentes y estudiantes, partiendo de un “mapa de partida” y unos objetivos claros que son definidos por el o la docente, pero sin un recorrido predeterminado. Estos proyectos involucran la investigación, la producción, el diálogo entre saberes, formatos, intereses, y estructuran el recorrido del curso.

El tiempo de aula a partir de la propuesta del proyecto se organizó repartiendo en

dos módulos la clase: en un primer momento se continuaba con el trabajo en relación a los contenidos prescritos por el Programa, y en un segundo módulo se realizaban las actividades referidas al proyecto de trabajo, que es objeto de estudio de esta investigación, estableciéndose siempre un diálogo entre estos dos momentos que se enriquecían mutuamente. En el transcurrir del curso, a partir del trabajo en el proyecto, se integran a los contenidos prescritos otros vinculados a la cultura visual en la educación, a los tipos de saberes que habilitamos o no en los espacios educativos, al lugar de los sujetos como espectadores y productores de cultura, y cómo todo esto puede articularse en el marco de la formación por la que están transitando.

La propuesta pedagógica del proyecto tuvo como premisa que los y las estudiantes puedan **producir y exponer algún producto visual a partir de un tema pedagógico a elección del estudiantado**, siguiendo la línea expresada en el marco teórico que propone el trabajo a partir de un currículo negociado entre docente y estudiantes.

La consigna inicial propuesta fue de una gran amplitud, teniendo esto la intención de salir de un modelo en el cual desde la docencia se prescriben recorridos, temas, se dan o esperan soluciones únicas, trabajando desde lo que Miranda define como “vacío conceptual” (Miranda, 2020, pág. 10). En este formato pedagógico se acuerdan temas generales o problemas, y se trabaja de forma conjunta en el recorrido que se va a transitar, fomentando la colaboración, la autonomía y el compromiso del estudiantado universitario en su formación.

Cabe destacar que en el desarrollo del curso los elementos de la cultura visual estuvieron presentes cotidianamente en la propuesta pedagógica, trabajando a partir de cortometrajes, fotografías, fragmentos de películas, visionado de instalaciones, viñetas. En la presentación de los contenidos a trabajar en el aula, estos recursos eran utilizados conjuntamente con los recursos bibliográficos para el abordaje de las diversas temáticas. Esto enmarca la propuesta en un contexto en el cual el trabajo con lo visual, en primera instancia como espectadores, era familiar.

El proyecto se desarrolló en tres momentos que se explican a continuación.

Presentación de la propuesta y definición del tema: “Reciclar la educación” (trabajo con el grupo en su totalidad; duración: 4 encuentros)

A partir de la consigna general presentada (trabajar colectivamente en relación a uno o más temas pedagógicos en la realización de un producto visual), se comenzó el trabajo con la totalidad de la clase para decidir qué orientación querían darle al proyecto.

Primer encuentro

Se parte de la consigna, explicando la metodología de trabajo basada en proyectos y sus fundamentos. Se realiza el visionado del registro de diversas instalaciones artísticas y propuestas educativas en relación a temas variados para ejemplificar algunas maneras en las cuales esta forma de trabajo se lleva adelante. Los trabajos compartidos fueron los de Gloria Jóve, Yolanda Domínguez y Erik Kessels.

En función de los contenidos y temas educativos de interés, se acuerda grupalmente el trabajo a partir de la consigna: “Reciclar la educación”. Esta decisión tiene para el grupo de estudiantes dos fundamentos centrales: por un lado, el surgimiento con gran énfasis de la crítica y el malestar por parte de ellas/os en relación al modelo predominante de educación por el que han transitado en su experiencia escolar, en la educación secundaria y también en la formación profesional en la que actualmente se encuentran, vinculándolo con las características de la educación tradicional (contenido abordado en el curso). En segundo lugar, la apreciación de que la educación en general está centrada en los saberes de corte intelectual, notando la ausencia de experiencias que involucren los sentidos, el cuerpo, lo artístico, los saberes no letrados.

Segundo encuentro

Una vez acordada la consigna a partir de la cual se iba a trabajar, se discutió en torno a la forma en la cual viabilizar la realización de las producciones visuales. Se definió, vinculándolo con la idea del reciclaje, que el material que se iba a utilizar como materia prima para pensar los productos a realizar, iban a ser fotocopias o apuntes (de los cuales quisieran deshacerse), jugando con esta idea de “Reciclar la educación”, dándole otro sentido al cúmulo de fotocopias que simbolizan para este grupo una educación centrada en las letras y en la repetición memorística de fragmentos de texto escrito.

Tercer y cuarto encuentro

Habiendo acordado los lineamientos generales del proyecto, se comienzan a proponer ideas concretas y temáticas de interés, dentro del campo de la pedagogía. Se encuentran con la dificultad de llegar a un acuerdo en relación al tema en la totalidad del grupo, ante lo cual los/las estudiantes proponen empezar a trabajar en grupos más pequeños y que cada subgrupo definiera, a partir de los acuerdos generales, qué contenido pedagógico abordar y de qué forma representarlo visualmente.

En el último espacio de trabajo con el grupo en su totalidad, se definió que el producto visual a realizar sería una fotografía que surgiría de una intervención que cada subgrupo realizaría en el local del IFES. El objetivo establecido fue participar, realizando una muestra fotográfica, en una instancia institucional que se desarrolla todos los años en

el mes de octubre llamada “CFE se expone”. En estas jornadas diversos grupos de estudiantes de la carrera exponen de forma voluntaria lo trabajado en algunas asignaturas (generalmente participan las materias más vinculadas a la práctica, así como a las expresiones artísticas).

Planificación y preparación de los productos visuales (trabajo en subgrupos; duración: 8 encuentros)

En un segundo momento, posteriormente a las cuatro instancias grupales generales, se dividieron las/los estudiantes en cuatro subgrupos de entre 8 y 11 integrantes. La conformación de estos grupos fue realizada de forma voluntaria por el estudiantado, atendiendo especialmente a las temáticas de interés manifestadas en los encuentros previos.

El trabajo en los subgrupos estuvo centrado en avanzar hacia la concreción del producto visual, sin perder el sentido pedagógico que le dio origen. Desde este momento se comienza a utilizar una bitácora de registro para cada subgrupo. Este registro puede incluir avances en los acuerdos, interrogantes, bocetos de lo que van proponiendo, discusiones pendientes, proyecciones, etc.

En cada uno de los encuentros a lo largo del proceso se fueron realizando, por parte de la docente, propuestas para ir concretando la idea de la producción grupal. Estas intervenciones fueron acompañando los procesos, estando planificadas previamente en términos generales, pero requiriendo adaptaciones en relación a lo que iba sucediendo en el grupo en general y en cada subgrupo en particular. Las propuestas en estos encuentros fueron las siguientes:

Definición del tema a trabajar

En este primer momento se pretendió que cada subgrupo fuera definiendo una temática específica, cuál iba a ser el objetivo de la intervención y qué es lo que se quería transmitir con la misma. A partir de la puesta en común de experiencias e intereses, se fueron identificando ejes comunes y concretando los temas a trabajar. En esta etapa fue relevante la intervención docente para ayudar a conceptualizar desde lo pedagógico las diversas temáticas que se estaban colectivizando, proponiendo vocabulario y conceptos desde la pedagogía para centrar en ellos el proyecto. Los temas a trabajar que resultaron fueron los siguientes:

- Grupo 1: Derecho a la Educación
- Grupo 2: El lugar del cuerpo en la educación
- Grupo 3: La educación como proceso de subjetivación

- Grupo 4: La autoridad pedagógica

Profundización pedagógica

A partir de la definición de los contenidos a abordar, se compartió material bibliográfico y audiovisual a cada subgrupo para enriquecer los intercambios y darles mayores elementos para la discusión, desde lo pedagógico. En este segundo momento el trabajo en los subgrupos estuvo centrado en la lectura, visualización y reflexión en torno a estos materiales, que fueron diferentes para cada uno dadas las diferentes temáticas elegidas.

El lugar del espectador

Para este punto se abordó, a partir de la propuesta de Rancière (2013), el tema del espectador, para reflexionar acerca del producto que iban a presentar, a quién iba dirigido, haciendo un paralelismo con las ideas del autor en relación al lugar del alumno para pensar pedagógicamente en este sentido. Se trabajó en el gran grupo y luego cada subgrupo tuvo un tiempo de pensar en la propuesta que estaban elaborando desde esta perspectiva.

Trabajo a partir de obstrucciones (Miranda, 2020)

En función de las ideas que cada subgrupo había ido elaborando se les plantearon “obstrucciones” u obstáculos que les permitieran problematizar y enriquecer la propuesta. A modo de ejemplo, en tres de los grupos la obstrucción propuesta tuvo que ver con poder salir de la narración como forma de representación, ya que proponían series de fotografías que “contaban” una situación determinada para presentar el tema seleccionado. Para esto se les propuso que la intervención debía contar solamente con una imagen que representara visualmente el concepto sin narrar. En este sentido compartimos la obra de Hans Hacke, como ejemplo de arte conceptual.

Taller de fotografía

La introducción de este taller en el aula fue motivada por la forma en la cual definió el grupo que iba a presentar los productos visuales. Esta instancia estuvo a cargo de una docente de CINEDUCA²⁰. Cada subgrupo presentó el tema elegido y las ideas propuestas hasta ese momento para la intervención. Se realizaron intercambios entre los subgrupos, además de la intervención de la docente de CINEDUCA concretamente en relación a lo audiovisual (se retomó el lugar del espectador, se analizan dimensiones técnicas para la concreción de las propuestas).

²⁰ CINEDUCA es un programa del CFE que trabaja con docentes y estudiantes de los diferentes institutos propuestas audiovisuales para la formación en educación.



21

Concreción del proyecto de intervención a realizar

En estas instancias de trabajo cada subgrupo fue avanzando en la planificación de la intervención. Se les propuso que realizaran bocetos de la propuesta, luego que elaboraran una lista de materiales necesarios para la intervención, y que recorrieran el Instituto en busca de locación para la misma. En el último encuentro antes de la realización de las intervenciones se trabajó con la totalidad del grupo colectivizando las propuestas, poniendo a los otros subgrupos en lugar de espectadores para que hicieran devoluciones y aportes acerca de lo pensado.

Realización del producto visual y muestra de fotografías (duración: 3 encuentros)

Se definió que las cuatro intervenciones serían llevadas a cabo en una jornada de trabajo en el horario de clase, la cual se concretó el 9 de setiembre. Ese día se llevaron todos los materiales necesarios al Instituto, cada grupo preparó la intervención propuesta y se tomaron fotografías de las mismas para luego exponer.

En esta instancia, para apoyar el trabajo de los diferentes subgrupos, además de la docente de la clase, participaron dos docentes invitadas, especializadas en el área artística y de fotografía.

Posteriormente a la concreción de las propuestas, en instancias de clase se realizó una puesta en común de lo realizado por cada subgrupo a partir de las fotografías tomadas en la jornada, seleccionándose la pieza que sería expuesta en la muestra “CFE se expone”.

La fotografía seleccionada por cada subgrupo fue impresa (contando con apoyo institucional para los gastos de impresión de las fotografías en gran tamaño) y expuesta en los días de muestra.

Una vez concretado esto, se llevaron a cabo, como parte del trabajo académico, y

²¹ Experimentación con las cámaras fotográficas durante el taller de fotografía.

también de la presente investigación, la propuesta de evaluación parcial (que se detalla más adelante) y un grupo focal.

Formas de registro y sistematización del proyecto

Se llevaron adelante diferentes estrategias para recuperar tanto el proceso del proyecto, como los resultados del mismo en términos de registro y reflexión sobre la experiencia y metacognición de la totalidad de los/las participantes del mismo: la bitácora (de los grupos de estudiantes y de la docente), el registro fotográfico, un grupo focal y la escritura colectiva de análisis del proyecto (realizada en la evaluación parcial).

Estos comportan los “datos” o el material que describe e interpreta la experiencia vivida de los y las estudiantes, a partir de los cuales reflexionar pedagógicamente: “La investigación fenomenológica trata de “tomar prestadas” las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquellas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas.” (van Manen, 2003, pág. 78).

La bitácora

Para el registro y la sistematización del trabajo de campo durante el transcurso del proyecto se registró en escritos tipo bitácora el proceso de realización del producto audiovisual. Cada uno de los cuatro grupos contaba con una bitácora, además de la bitácora que como docente iba llevando tanto del proceso grupal general como de lo realizado y las observaciones y reflexiones que iban surgiendo en el trabajo de cada uno de los subgrupos de trabajo.

La utilización de la bitácora tiene sentido como una forma de escritura que escapa a la lógica de la escolarización (Comas & Morawicki, 2015), a la escritura académica, en la cual pueden vincularse sensaciones, experiencias, dudas, avances y retrocesos, interrogantes. La aparición de la voz de los y las estudiantes, en el sentido del diálogo entre las experiencias, las subjetividades, las biografías individuales (especialmente las escolares) y la conceptualización, tiene lugar en esta forma de registro. Tal como lo proponen Comas y Morawicki:

En general, entonces, hemos considerado a los cuadernos de bitácora en tanto que su sentido radica en que el cursante o educando “vaya registrando los entretelones subjetivos y reflexivos, relatando momentos que devienen trascendentes para el proceso, trayendo –o no- a colación modos de pensar, experiencias y posicionamientos de tradiciones pedagógicas o de compañeros de caminos; y hacerlo con cierta autonomía y sin quedar atrapado en la rutina de escribir lo dicho por otros” (Morawicki y Huergo, 2009:14) (Comas & Morawicki, 2015, pág. 5)

La consigna de registro en el cuaderno de bitácora fue abierta, con la intención de que se pudiera ir anotando todo aquello que iba surgiendo, habilitando a que todo lo que pasara a nivel grupal e individual pudiera ser dicho y compartido, saliendo de la lógica evaluadora de lo que está bien o mal.

Esta herramienta de trabajo está fundamentada también en superar la lógica centrada exclusivamente en los contenidos, en la cual solamente importa la transmisión lineal y racional en el aula. Sin abandonar la enseñanza y la puesta en circulación de saberes como el elemento central de la escena pedagógica, la propuesta formativa tiene que ver con posibilitar que se puedan establecer vínculos y analizar la relación entre contenidos pedagógicos, subjetividad y experiencia.

Esta propuesta tiene que ver con un registro sistemático del proceso creativo, propiciando la reflexión y la metacognición, incorporando el hábito de escribir para que se genere una interacción entre lo que pensamos y hacemos. “La propuesta es resignificar la bitácora no solo como un lugar de registro de lo que acontece sino como un lugar de creación y campo de trabajo del docente en formación, antes y después de las prácticas.” (Levrero & Mesa, 2018, pág. 38)

Registro fotográfico

La utilización de imágenes, y la fotografía en particular, como estrategia metodológica en la investigación, es parte de una serie de técnicas que están en proceso de legitimación dentro del campo de la producción de conocimiento en la educación (Augustowsky, 2007).

La relación entre la imagen fotográfica y su referente ha tenido históricamente tres formas de abordarse (Dubois, 1999): como mimesis o espejo de la realidad; como transformación de lo real; y como huella de la realidad. En el intento de superar la idea primaria que concebía a la fotografía como una representación exacta de su referente, se piensa a la misma como el producto de un proceso que selecciona lo que muestra y lo que deja por fuera, que a su vez representa la realidad (de la cual deja huella) desde una perspectiva particular y subjetiva, atada siempre a lo que es aceptable y legítimo (aunque sea implícitamente) mostrar (Bourdieu, 1979).

La fotografía, valorada por su enorme potencial como registro de lo observable, y como portadora y productora de contenidos (Augustowsky, 2007), fue durante el proceso una de las formas de registro tanto en los meses de preparación de los productos visuales, en el momento de su realización y en la posterior preparación y exposición de los mismos. Los productos finales del proyecto en sí mismos fueron cuatro fotografías que se

imprimieron y expusieron en unas jornadas institucionales en el IFES, pensadas como producto visual que a la vez crea y discute significados.

Esto responde a dos de los usos que se le ha dado en la investigación educativa a la fotografía (Augustowsky, 2007): como representación de la mirada del otro y como dato. El primer caso, tiene relación con la propuesta de elaborar productos visuales y realizar una exposición de fotografías a partir de contenidos pedagógicos presentados por estudiantes. El segundo, con las fotografías que se fueron tomando a lo largo del proceso de trabajo (por parte de la docente del curso) tanto en las instancias de trabajo grupal de preparación del producto visual, como en el día de la realización de los productos y en la preparación de la presentación de los mismos; esto fue realizado “como medio para la recolección de información durante el trabajo de campo” (Augustowsky, 2007, pág. 162), información que no es posible relevar solamente a través de medios escritos.

Grupo focal

Posterior a la culminación del proyecto, se realizó un grupo focal en el cual participaron 17 estudiantes del grupo. En esta instancia la convocatoria fue abierta a la totalidad del estudiantado, siendo voluntaria la participación.

Previo al comienzo del grupo focal se le solicitó a cada uno que escribiera en forma personal y anónima (opcional) acerca de unas preguntas disparadoras para habilitar un tiempo de reflexión personal previo a la discusión grupal. Estos escritos fueron entregados posteriormente y también son un insumo para la presente investigación. El intercambio posterior a la escritura que se realiza entre las/los estudiantes, fue grabado para su análisis posterior.

Las preguntas disparadoras fueron las siguientes: ¿qué les pasó? y ¿qué aprendieron? (ambas relacionadas al proyecto de trabajo desarrollado en el curso). Estas preguntas intentaron hacer foco en dos aspectos que se consideran relevantes, la primera enfocada hacia la experiencia, al proceso personal; y la segunda apela a recuperar desde el lugar de estudiantes qué consideran que aprendieron, apuntando a generar una instancia de reflexión metacognitiva.

El grupo focal o entrevista grupal se caracteriza por ser una metodología en la cual un grupo de personas discuten sobre un tema determinado que es se vincula con el objeto de la investigación (Marradi, Archenti, & Piovani, 2012). Los participantes de este grupo se seleccionan según el objetivo propuesto y tienen ciertas características en común; en este caso eran estudiantes que habían formado parte de toda la propuesta de enseñanza llevada a cabo. Esta propuesta metodológica presenta la posibilidad de que se trasciendan las

opiniones individuales al generarse una instancia de debate e intercambio de ideas, a partir de preguntas o consignas abiertas.

Escribir sobre la experiencia

Por último, como propuesta de evaluación parcial de la asignatura, trabajaron en grupos de entre tres y cuatro estudiantes para la elaboración de un texto a partir de la siguiente consigna:

Propuesta:

La presente evaluación parcial propone una consigna grupal, la cual deberá ser elaborada en grupos de hasta 4 estudiantes que hayan trabajado juntos/juntas en el proyecto de elaboración de un producto visual, realizado en el marco del curso.

Consigna:

1. Analizar pedagógicamente el proceso realizado en el marco de la elaboración de un producto visual.

En este análisis se pueden incluir conceptos y autores (tanto abordados en el curso como otros que se consideren pertinentes), para pensar en relación a los fines de la educación, el lugar del saber, el lugar del que aprende y del que enseña, los vínculos pedagógicos y las metodologías.

Para desarrollar el análisis, es necesario que se cuente con una introducción en la cual se explicita el proceso realizado por el grupo y se describa el producto al cual se llegó.

2. Fundamentar teóricamente el producto visual realizado, apoyándose en la bibliografía específica del tema seleccionado, argumentando las decisiones tomadas en relación con el objetivo del trabajo.

Esta propuesta tuvo como producto diez trabajos escritos realizados grupalmente, en un período de un mes.

El objetivo de este registro escrito era el de posibilitar procesos de cognición y metacognición en el estudiantado, a través de la puesta en diálogo de la experiencia con elementos teóricos, discutidos y analizados grupalmente. Esta forma de escritura retoma lo expuesto anteriormente en el sentido de la interpretación fenomenológica, ya que apunta a una reflexión personal sobre la experiencia vivida, posterior a lo sucedido, que pueda aportar en el proceso de formación profesional en el sentido de que lo que se analiza y reflexiona en relación a nuestra experiencia nos transforma y posibilita mejores intervenciones en la práctica educativa.

Análisis de datos y proceso de escritura

Una vez finalizado el trabajo de campo, el trabajo de análisis del material empírico obtenido se realizó organizando la totalidad de dicho material en categorías conceptuales del campo pedagógico, las cuales se tradujeron posteriormente en capítulos de esta tesis.

Investigar en ciencias humanas es involucrarse en la elaboración de un texto. Para poder ahondar con más facilidad en la estructura de significado del texto es buena idea pensar en el fenómeno descrito en el texto como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado o temas. Reflexionar sobre la experiencia vivida pasa a ser, entonces, analizar de modo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia. (van Manen, 2003, pág. 94)

Las categorías o conceptos seleccionados no estaban totalmente definidos a priori; si bien había elementos de la situación educativa en los cuales interesaba prestar especial atención (el lugar del que enseña y del que aprende, el lugar del saber y del cuerpo, el vínculo entre cultura visual y pedagogía), de la aproximación a los diversos textos (orales y escritos) producidos por los/las estudiantes, y de la propia reflexión docente a partir de la experiencia, fueron surgiendo elementos a incorporar en el análisis por aparecer de forma reiterada y con énfasis en las diversas instancias, realizando lo que van Manen propone como “aproximación detallada” al texto (van Manen, 2003, pág. 110). De la lectura de la totalidad del material que arrojó el trabajo de campo se fueron seleccionando fragmentos que referían a un mismo tema para luego realizar la interpretación de los mismos, en el entendido de que la organización temática ordena la reflexión y da estructura a la misma.

Bibliografía

A.N.E.P., C. (2011). www.ifes.cfe.edu.uy. Obtenido de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf

Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. (. Sverdlik, *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 147-176). Buenos Aires: Novedades educativas.

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 409-430.

Bourdieu, P. (1979). *La fotografía: un arte intermedio*. México: Nueva Imagen.

- Bourdieu, P. (2008). Objetivación participante. *Antropología. Revista interdisciplinaria del INAH*, (83-84), 95-105.
- Coelho, E. F., & Bezerra, J. (2017). Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. *Revista Ciências da Sociedade (RCS)*, Vol. 1., 54-67.
- Comas, K., & Morawicki, K. (2015). *El cuaderno de bitácora como proceso educativo. Actas de Periodismo y Educación* 1. Obtenido de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2901>
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dubois, P. (1999). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., & Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Sujeto, subjetividad y cultura*, 5-20.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Levero, L., & Mesa, L. (2018). El cuaderno de bitácora como lugar de creación y reflexión de las prácticas. *Convocación*, 36-48.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2012). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Miranda, F. (2020). Pedagogías Culturales, espejos negros y metodología de las cinco obstrucciones. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*(13), 1-13. Obtenido de <http://doi.org/10.1344/reire2020.13.128640>
- Rancièrè, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*. 2014, vol. 11, nro.11,p.1-25.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books S.A.

Referencias del trabajo de campo

Se detallan a continuación los diferentes instrumentos y técnicas que constituyeron el trabajo de campo de la presente investigación, conjuntamente con la referencia con la cual aparece cada uno en el texto.

Referencia	Descripción
GF	Grupo focal realizado al finalizar el proyecto, en el cual participaron 19 estudiantes del curso, en forma voluntaria.
EGF (1 al 17)	Escritura realizada previa al comienzo del grupo focal, en forma individual, en la cual se proponía que relataran su experiencia en relación al proyecto, y la cual podían compartir grupalmente como parte de la dinámica del grupo focal.
P (1 al 10)	Trabajos escritos realizados como evaluación parcial del curso, llevados a cabo grupalmente (en grupos de hasta cuatro estudiantes).
B (1 al 4)	Registro realizado en la bitácora en el transcurso del proyecto, por cada uno de los cuatro grupos.
BD	Bitácora realizada como docente sobre el proceso que fue llevando a cabo el grupo en general, y cada uno de los cuatro subgrupos.
F	Registro fotográfico realizado durante el proyecto y en la exposición de los productos finales del mismo.
PF	Fotografías seleccionadas como productos finales del proyecto.

CAPÍTULO 4 -EL CURRÍCULUM COMO CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

El proyecto “Reciclar la educación” se configuró a partir de los conceptos de currículum interactivo y enseñanza rizomática (abordados en el Capítulo 2). Partiendo de estos conceptos, el capítulo aborda la experiencia del proyecto llevado adelante con el estudiantado, específicamente en relación a la organización de los tiempos y espacios pedagógicos.

Tiempos y espacios pedagógicos

La propuesta inicial del proyecto, que consistió en que los y las estudiantes pudieran **producir y exponer algún producto visual a partir de un tema pedagógico a elección del estudiantado**, dio comienzo al proceso de construcción de un currículum interactivo y negociado en función de los intereses particulares del grupo y de sus integrantes.

Partiendo de las inquietudes que fueron surgiendo en el grupo en los primeros meses de trabajo conjunto (en el período marzo-mayo), se propone como punto en común la consigna “Reciclar la educación” a partir de la cual se organizó el trabajo. El material inicial y principal de trabajo debían ser textos fotocopiados que hubieran utilizado en anteriores etapas educativas. El sentido de la utilización de este material lo explica de esta manera un grupo de estudiantes:

“Las fotocopias fueron el material inicial que convocó a la investigación y sobre el cual se comenzaron a trazar redes de creación y participación con la premisa de reciclar aquellas prácticas educativas basadas en la autoridad, el poder, el abandono del cuerpo y la construcción de subjetividad. (...) Ocupan el lugar del saber académico, teórico, científico, pero también la fotocopia entendida en términos de objeto como una copia del original que representa la educación basada en métodos memorísticos. En el continuo proceso de memorizar un concepto de forma tal que el individuo sea capaz de reproducirlo tal cual es, sin inferencia de la reflexión y de la construcción de nuevos saberes que habiliten a nuevos horizontes, este proceso se configura como una copia del conocimiento original.” (P2²²)

El material elegido, conjuntamente con la consigna, habilitó la creación a partir de algo existente, de un elemento con un fuerte simbolismo, que además formaba parte de sus experiencias; era parte de la historia de cada una/o. El hecho de que fueran los propios materiales que utilizaron las/los estudiantes en alguna etapa de su escolarización los que utilizaron para generar algo distinto fue muy significativo. Implicó reconocer que se produce

²² Parcial 2 (escritura grupal).

y se crea desde la experiencia propia, y cómo eso que formaba parte de su historia como estudiantes podía ser transformado; este fue el centro del problema que había que resolver grupalmente.

Kastrup afirma que lo central en los procesos de aprendizaje no es la solución de problemas sino la creación de problemas, el trabajo a partir de “procesos de problematización” (Kastrup, 2005). Centrada en la idea de “devenir” de Deleuze, la autora considera para el aprendizaje la necesidad de pasar por experiencias de problematización; para ser maestro no alcanza con transmitir informaciones, sino que hay que producir experiencias nuevas (Kastrup, 2005). Esta propuesta inicial configuró la escena áulica a partir de un proyecto común, que problematizó las experiencias de las y los estudiantes, poniendo sobre la mesa para analizar y desnaturalizar diferentes elementos de sus biografías escolares. La propuesta no consistía en preguntas para las cuales existieran respuestas predeterminadas, sino que el proceso y el producto que surgiera de esa problematización iba a tener las características que el grupo y cada persona integrante le imprimieran. Retomando a Kastrup: “enseñar es, en gran parte, compartir experiencias de problematización.” (2005, pág. 1287) Esto nos permitió ampliar los márgenes de nuestra imaginación pedagógica (Terigi, 2012) y salir, por lo menos en parte, de los saberes pedagógicos por defecto con los que contábamos.

Terigi (2010) conceptualiza como “saber pedagógico por defecto” aquellas prácticas que realizamos y reproducimos de forma automática, sin ser conscientes de ellas ni de su performatividad. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades y la descontextualización comportarían estos saberes estructurantes de las prácticas de enseñanza.

De estos saberes pedagógicos por defecto se desprende una característica de la escolarización moderna que es la monocronía (Terigi, 2012), que consiste en que un mismo docente proponga secuencias unificadas de aprendizaje con un grupo de estudiantes a lo largo de cierto tiempo, con la expectativa de que finalizado cierto período todos/todas hayan aprendido lo mismo.

Afirma la autora:

En la medida en que se extiende y reitera, en que se transmite en los circuitos de formación y se reproduce en las prácticas, el saber pedagógico por defecto ocupa nuestra imaginación

pedagógica y nos hace docentes en un cierto marco de funcionamiento. (Terigi, 2012, pág. 118)

El proyecto “Reciclar la educación” propuso una organización de los recorridos alternativa a la monocronía. Traspasar los límites de los saberes pedagógicos por defecto organizando la enseñanza de manera no monocrónica, tuvo obstáculos objetivos, y también obstáculos subjetivos, personales, vinculados a las formas aprendidas de ser estudiantes. Estos últimos se percibieron en la medida en que aparecían interrogantes acerca de lo que se esperaba de ellos/ellas como estudiantes, acerca de la forma en que iban a ser evaluados, y expresiones que revelaban cierta sorpresa al ver que genuinamente era un proceso propio y que no iban a encontrar una voz desde el lugar docente que impusiera o que abalara lo que se iba construyendo.

Sobre los obstáculos de orden objetivo, en el Capítulo 3 referido a la metodología, se explicitaron las características del curso de pedagogía en el marco del cual fue realizado el trabajo de campo de la presente tesis. Es relevante volver sobre este tema, ya que la organización de los tiempos pedagógicos y los espacios del aula está enmarcada en un esquema institucional de horarios y lugares, recursos preestablecidos para que la práctica de enseñanza acontezca. Igualmente sucede con el Programa de la asignatura, que prescribe temas concretos a ser enseñados, en una lógica de escalonamiento en la cual estos contenidos son previos a los contenidos a trabajar en la asignatura Pedagogía II perteneciente al segundo año de la carrera. Estos condicionamientos operan como limitantes, pero no necesariamente anulan la posibilidad de proponer alternativas, reconociendo que la docencia se ejerce siempre desde la construcción de una “posición docente” (Southwell & Vassiliades, 2014), con las posibilidades y condicionamientos que esto implica.

El tiempo pedagógico se organizó siguiendo dos temporalidades: una en la cual se trabajaba con la totalidad del grupo a partir de contenidos programáticos establecidos por la docente, comunes a todos y todas con el objetivo de ir acercando saberes pedagógicos generales que establece el Programa, e ir aprendiendo contenidos, autores/autoras, vocabulario, propios del campo pedagógico.

La segunda temporalidad tuvo que ver con la organización de la clase en subgrupos que trabajaban de forma autónoma, e iban avanzando en la concreción del proyecto a partir de temas vinculados a la educación en los que estuvieran interesados en profundizar. Estos intereses partieron de reconocer que como estudiantes de formación terciaria contaban con

experiencias en sus biografías escolares que hacían que lo educativo no fuera algo totalmente nuevo, si bien estaban comenzando una trayectoria formativa para ser profesionales en esta área.

Estas dos temporalidades no fueron llevadas adelante en forma de bloques cerrados, aislados, sino que se iban siguiendo estos dos recorridos a veces de forma más diferenciada, otras con superposiciones y siempre estableciendo diálogos entre ambas.

Los subgrupos se conformaron una vez colectivizados y puestos en diálogo los temas que a cada uno/una le interesaban, en los cuales se siguió trabajando durante todo el proyecto, como se explicitó anteriormente, en forma alternada entre el trabajo común y el de los grupos. En el tiempo de trabajo en subgrupos, la intervención docente estaba centrada en acompañar a cada grupo posibilitando la problematización y la reflexión pedagógica a partir de intervenciones en relación a lo que iban dialogando y proponiendo, y la circulación de materiales diversos de acercamiento a cada tema. Los grandes ejes que se fueron consolidando giraron en torno al derecho a la educación, a la noción de autoridad pedagógica, al proceso educativo como proceso de subjetivación y al lugar del cuerpo en la educación.

Las cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010) fueron organizadas, entonces, según el criterio de atender a lo común y a su vez, diversificar las propuestas habilitando recorridos personales. Si bien los objetivos del curso, en el sentido del aprendizaje de ciertos saberes comunes a todo el grupo de estudiantes, se mantuvo a lo largo de todo el año, se diversificaron parcialmente los recorridos a partir de los cuales los y las estudiantes se fueron apropiando de dichos saberes. Al final del curso, se habían abordado con todo el grupo ciertos saberes comunes, y cada grupo había profundizado en lo propio de la temática en la que había decidido trabajar.

La propuesta de trabajo a partir de un currículum interactivo como forma de planificar la enseñanza, tiene la apertura necesaria como para partir de objetivos de enseñanza y delinear recorridos posibles, pero incorporando a “los otros”, a los y las estudiantes como colectivo y como individuos que pueden tomar parte en el trazado de los itinerarios que se van a recorrer.

Esta forma de enseñanza puede relacionarse con la propuesta de una “Didáctica no parametral” que realiza Quintar (2008):

Cuando digo “Didáctica no parametral” estoy hablando de crear unos espacios culturales, como diría Freire, donde primero esté el sujeto y su propia historia, y después, ver cómo desde ahí se van enganchando, *pesquisando* los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos. Cuando se enseña de esta forma, se registra en el cuerpo de la experiencia y es algo que no se olvida; de lo que nos olvidamos es de lo que no nos toca, lo que nos toca-afecta puede ser usado después, puede ser trasladado a otra situación para recrear conocimientos. (Quintar, 2008, pág. 38)

La didáctica no parametral trabaja a partir de “*Círculos de reflexión*”, “que consisten en hacer una puesta en escena con las preocupaciones del grupo, donde transitan los sentidos y los significados, es decir la realidad.” (Quintar, 2008, pág. 42)²³ Estos espacios se potencian por la mediación de lo grupal; actúa el sujeto en sí a partir de las relaciones intersubjetivas, que emergen en relación a una pregunta problematizadora que dispara el dispositivo de aprendizaje colectivo. Todo lo que surge pasa a ser material de trabajo, que tiene como concepto clave la “resonancia didáctica” como parte de esta metodología:

La resonancia didáctica forma parte de esta metodología que se da en los Círculos, sentimos que es un concepto clave, pues, en tanto que haya resonancia circulando en la reflexión compartida, habrá un ahuecamiento, donde lo que cada sujeto diga desde su afectación resuene en distintos niveles en el resto de los sujetos del Círculo, circulando sentidos, afectaciones y significados. Es un espacio cóncavo de contención y creación. (Quintar, 2008, pág. 43)

Hay resonancia cuando hay escucha y elementos que quedan más allá del tiempo y espacio concreto de encuentro. En contraposición con esta didáctica está la didáctica parametral, que se caracteriza por instalar parámetros, sistemas de creencias, mitos y ritualizaciones propias de la lógica civilizatoria. La propuesta de una didáctica no parametral, tiene como base los postulados de una pedagogía decolonial y va más allá de lo estrictamente metodológico, ya que es un esfuerzo ético político por generar una propuesta alternativa a la lógica pedagógica, didáctica y epistemológica dominante (Quintar, 2008). Relata un grupo de estudiantes en este sentido:

“El trabajo de investigación tuvo su punto de partida en las discusiones protagonizadas en el ámbito de clase, a partir de cuestionamientos que como colectivo de estudiantes teníamos sobre la educación, arraigada fuertemente a la concepción tradicional que habíamos vivenciado en nuestro recorrido por diversas instituciones educativas. La

²³ Esta apuesta recrea los aportes de Freire y los Círculos de cultura, la propuesta de Pichon-Rivière y los grupos operativos.

propuesta abrió el campo a reflexionar de forma crítica y pedagógica sobre la idea del reciclaje de la educación partiendo de las inquietudes, subjetividades y posturas de cada estudiante en relación a sus experiencias educativas y antieducativas, para luego expandirlo hacia un trabajo colectivo de carácter artístico y visual.” (P6²⁴)

El proyecto realizado nos obligó a revisar la forma en la cual organizamos los tiempos pedagógicos; nos llevó a salir de los tiempos lineales de la didáctica moderna. En esta forma, la organización de la enseñanza no estaba preestablecido por la docente desde el comienzo del curso con una planificación cronometrada de cada uno de los contenidos, unidades, etc., con parámetros fijos a seguir; sino que tuvimos que ir haciendo paradas, desvíos, cambiar de camino, volver al principio... y no considerar estos recorridos particulares como “pérdida de tiempo” sino como la forma en que cada grupo o cada sujeto fue encontrando de llegar a los objetivos que nos habíamos propuesto. Freedman (2006) propone en este sentido la idea de currículum como collage, viendo al currículum como la interacción entre docentes, alumnos, textos, imágenes; así como Hernández (2007) visualiza al docente como DJ más que como director de orquesta. En estas propuestas el proceso de aprendizaje es el centro, es lo que define la experiencia, y no solamente los resultados finales.

Reflexiona en este sentido una estudiante, argumentando que en su experiencia dentro del sistema educativo *“Lo que se nos ha enseñado es pensado de manera estática. Como producto acabado que no va a cambiar.”* En contraposición a esto, la misma estudiante afirma:

“Si en algo se caracterizó este trabajo, fue en lo no acabado y en el proceso de transformación. Cada clase/encuentro grupal iba mutando, como una masa que le agregas y le sacas. Finalmente, para la síntesis final, se descartan materiales y se toman elementos surgidos al comienzo, en la mitad, en el final del proceso. Es decir, no es cambio por el mero movimiento, sino que un proceso progresivo con dinámica de probar, de cambiar, de transformar, genera materiales que luego te permiten realizar y crear la síntesis del producto final.” (P2)

Se visualiza aquí la vivencia de esta manera de organizar la enseñanza, que habilitó procesos de transformación y participación en el trazado del recorrido del curso. Lo

²⁴ Parcial 6 (escritura grupal).

interactivo implicó integrar a las y los estudiantes como partícipes y corresponsables de lo que acontecía en el aula.

Esta organización de la cronología afectó, además de los tiempos, los espacios pedagógicos: las formas de circulación en el aula, la distribución de los cuerpos, la apropiación de otros espacios institucionales fuera del aula para el trabajo en el proyecto.

Masschelein y Simons (2006) establecen una diferencia entre un régimen pedagógico y un espacio educativo. En el primero, los estudiantes están en una posición de dependencia, de no poder, no saber, establecida por un régimen institucional que no permite que haya experiencia. A diferencia de este, el espacio educativo “no es una infraestructura dada ni una institución previa a la cual podamos acceder para que se produzca el aprendizaje, sino que se abre cuando se rompe el régimen pedagógico institucional con la separación o enajenación de uno mismo.” (Masschelein & Simons, 2006, pág. 14). Para que haya experiencia tiene que ponerse el sujeto en riesgo, pensar en lo que se hace implicándose uno mismo en eso que se hace; no centrarse tanto en la comprensión o en la explicación de la realidad, sino en prestarle atención a eso que nos pasa, estar abiertos a que algo nuevo ocurra. Entienden los autores que la posición como educadores tiene que estar en relación con un entorno de aprendizaje potente, en el cual se faciliten y apoyen procesos de aprendizaje; para esto es necesaria una nueva organización del tiempo y del espacio, que habilite nuevas experiencias en relación a estas dimensiones (Masschelein & Simons, 2006). En este sentido un/a estudiante sostiene:

“(...) se dio lugar a la movilidad del aula y eso también va generando cosas en cada una de nosotras, como el mero hecho de sentarnos en ronda, dando oportunidad a la mirada del otro, a la integración de la docente y a la igualdad.” (P1²⁵)

Las estudiantes visualizan que la reorganización espacial impactó en los vínculos pedagógicos, generando igualdad. Esta vivencia es muy significativa y se puede analizar desde la idea de autoridad pedagógica que se construye (tema que será profundizado más adelante en este capítulo), así como desde la idea de igualdad como premisa, no como algo a alcanzar sino como un axioma a partir del cual se estructura la escena pedagógica y los vínculos educativos que se construyen en ella, e invita a pensar lo que sucede cuando hay “pequeñas variaciones en las formas en que los cuerpos entran en relación” (Duschatzky, 2017, pág. 27). Vinculando estas formas de estar en el espacio con la participación expresa

²⁵ Parcial 1 (escritura grupal).

una estudiante: *“es una de las materias que el grupo entero estaba participando, y las clases estuvieron de más... en esto de aprender con el cuerpo, de salir del aula...”* (EGF12²⁶)

Más allá del espacio común del aula, diversos espacios institucionales fueron transitados en diferentes momentos del proyecto, ya sea para el trabajo cotidiano en los subgrupos (que en algunas instancias precisaban de un lugar propio para compartir el visionado de algún material audiovisual, por ejemplo), como para las instancias de preparación y concreción del producto visual. Se recurrió a diversas aulas, escaleras, el hall central del Instituto, para poder realizar lo planificado por cada grupo.

La reconfiguración de los tiempos y los espacios sucedió no sin resistencias. Si bien en algunas personas se visualizó y explicitó el interés y entusiasmo por la propuesta, el inscribir un proyecto de estas características en una asignatura con una fuerte tradición academicista, generó contradicciones e incomodidades en ciertas estudiantes, sensaciones de estar fuera del lugar seguro, esperado, predecible para un campo del saber visualizado como “teórico”, como expresan algunas estudiantes: *“fue un proceso difícil de entender en su inicio”* (P1), *“La propuesta me pareció interesante, claro me exigió pensar desde otra perspectiva el trabajo en clase.”* (EGF9²⁷)

En los primeros encuentros en los que se propuso la realización del proyecto, se rompen las filas en las que “por defecto” se organizaba el mobiliario en el aula, y nos sentamos en ronda para mirarnos y escucharnos todos y todas; por momentos reinaba un silencio incluso incómodo. Hubo un tiempo habilitado para la conversación, para la escucha, para la propuesta, del que costó apropiarse. Estos tiempos fueron considerados como un elemento también de lo educativo, no como pérdida, sino como parte del proceso en el que se estaba trabajando.

En las primeras clases del curso surgían críticas a las formas tradicionales de educación, se manifestaba malestar y desacuerdo con el lugar de estudiantes que mayormente habían tenido, pero en el momento en que se invita a tomar la palabra hay silencio. La sensación de que en última instancia estaban esperando que sea la docente la que lleve las riendas del proyecto, algo de la desconfianza en un espacio que esperan que funcione con otras reglas, la idea construida de que no es realmente importante lo que saben, sino que es el saber académico y no el de la experiencia el que realmente tiene valor en el aula. En relación a esto escribieron diversas impresiones que tuvieron al comienzo del proyecto algunas estudiantes:

²⁶ Escritura individual previa al grupo focal 12.

²⁷ Escritura individual previa al grupo focal 9.

“Me pasó que al principio como que me chocó. (...) Los temas que se trabajaron y, en el buen sentido de la palabra, se criticaron, fueron cosas que forman parte de nosotros. Entonces eso generó como un impacto. (...) por momentos pensé que hay ciertos cambios que no se podían dar. Que no eran viables e incluso esperaba que, en la clase, en algún momento, íbamos a terminar haciendo lo que criticábamos, pero la verdad no fue así.” (EGF14²⁸)

“A mí me pasó que cuando estábamos todos hablando y compartiendo las ideas sobre qué íbamos a hacer como que estaba en esa de que bueno, me dan una propuesta y lo hago, como que mi chip estaba en eso, me dan una propuesta, la preparo y la hago. Pero después cuando se armaron los grupos más chicos fue como que... algo tengo que poner, algo tenemos que hacer todos (...), fue algo que salió de nosotros, no fue algo que tuviéramos que adquirir y ponerlo en una hoja, poner lo que aprendimos, sino que lo que nosotros teníamos adentro transformarlo. La verdad nunca lo había hecho, ninguna otra experiencia, siempre como estudiar algo que me daban...” (GF²⁹)

“A mí me encantó del principio la idea, fue como que la sentí que bueno esta es mi oportunidad de decir algo, si bien era algo visual, era algo que hablaba algo que queríamos transmitir todos nosotros.” (GF)

“Cuando arrancamos con el proyecto de utilización de las fotocopias, no tenía mucha expectativa, no veía muy claro el fin y me parecía que íbamos a terminar haciendo un taller de reciclaje. (EGF8³⁰)

“Me pasó que al principio con toda esa lluvia de ideas yo decía: ¿dónde me meto yo? ¿qué voy a hacer acá?” (GF)

“Otro aspecto que observamos que se puso en juego es la libertad. Desde el inicio del proceso se dio una premisa clara, que desde el rol docente se habilitó, escuchó, motivó y enriqueció, pero que las decisiones finales y lo que íbamos a hacer dependía absolutamente de las personas estudiantes. Esta forma distinta de aprendizaje, trae el típico miedo de “la hoja en blanco”. Ya no es copio y dibujo la manzana, sino la libertad de crear. Para quienes están acostumbrados y adoctrinados a la vieja escuela esto propone salir de la zona conocida y enfrentarse al crear, aprendiendo a tomar decisiones propias.” (P2)

Se deja ver el lugar del alumno construido a partir de las experiencias de escolarización, a la espera de cumplir con un requisito externo al sujeto como aprendiente,

²⁸ Escritura individual previa al grupo focal 14.

²⁹ Grupo focal (desgravación de intercambio grupal).

³⁰ Escritura individual previa al grupo focal 8.

que se vio transformado en el momento en el que se logró el involucramiento personal con la propuesta. Este “miedo a la hoja en blanco” expresa esta incomodidad inicial, propia de la ruptura con lo esperado, y de la invitación a crear, a exponerse como sujetos que piensan y sienten, en este espacio educativo.

La propuesta pedagógica realizada puede pensarse en la línea que sigue Masschelein al argumentar a favor del desarrollo de una “pedagogía pobre”: “Una pedagogía pobre no vigila, ni supervisa, ni controla. No custodia ningún reino (el reino de la ciencia, la racionalidad, la moralidad, la humanidad, etc.). No impone condiciones de acceso. Simplemente invita a caminar, a salir al mundo (...).” (Masschelein, 2006, pág. 28). Pero, ¿en qué sentido asume la pedagogía su pobreza? En el sentido de que no se apega a una metodología única, ni a una institucionalidad dada, no se aferra a una forma de hacer ni de organizar los tiempos, los espacios, los contenidos. Es necesario forzar la mirada sin imponer perspectivas propias, sino ofreciendo trayectos.

Una pedagogía pobre remite a la necesidad de mirar y de utilizar los ojos; a la evidencia que se da a una mirada movilizadora, a una mirada que presta atención al mundo y a su verdad. Pero se trata de una verdad que no trata de la realidad, del mundo, sino que proviene de ella. Por eso no es una verdad que se encuentra en las ideas, en las tesis, en las representaciones o en los conocimientos, sino en la experiencia. Una pedagogía pobre trata de dar de nuevo la realidad (que no es obvia), trata de hacerla real, de hacerla presente, para que podamos mirarla y prestarle atención. Una pedagogía pobre no captura ni dirige la mirada, sino que exige su atención, la moviliza y la estimula, tira de ella, trata de arrastrarla para que pueda ser seducida y tocada por lo evidente. Y lo evidente no es lo que simplemente existe, sino lo que “aparece” cuando la mirada presta atención al presente en lugar de juzgarlo. (Masschelein, 2006, págs. 29-30)

Los diversos trayectos de aprendizaje que se fueron construyendo a partir de esta invitación a crear conjuntamente desde otras formas de mirar lo educativo, dieron lugar a los recorridos que se desarrollan a continuación.

Grupos de trabajo

La propuesta realizada, tanto en el transcurso del proyecto en sí mismo, como en la realización de los trabajos finales, tuvo un fuerte componente colectivo, afianzado en la idea de “lo que tendría que ser siempre una acción educativa: una invitación a pensarnos un poco más allá de lo que podríamos llegar a pensar solos.” (Garcés, 2020, pág. 34)

Las/los estudiantes resaltaron de manera reiterada y con mucho énfasis en el proceso de realización del proyecto lo enriquecedor del hecho de haber trabajado en grupo,

destacando la posibilidad de compartir saberes, de debatir hasta llegar a acuerdos, de conocer más a las personas con las que comparten la formación, la confianza y la certeza de ser escuchadas/os y de que la palabra de todas las personas tiene valor, aporta, enriquece; todo esto íntimamente ligado a lo desarrollado anteriormente en relación a la participación activa en el transcurso de la propuesta. Los niveles de reflexión que se lograron colectivamente fueron de gran profundidad³¹. Así lo presenta un grupo de estudiantes:

“Se dio lugar al intercambio de experiencias, fundamental para comprender los tiempos y los procesos del otro. También nos dio la posibilidad de expresar algo y ser exhibido para poder compartirlo con otros, generando un espacio de integración con los compañeros y de intercambio constante, donde podemos ser nosotros mismos y no sentirnos juzgados o estar bajo la presión de competir por adquirir la mejor nota.” (P1)

En este escrito surge el proceso de aprendizaje colectivo como contrapartida de “la presión de competir por adquirir la mejor nota.” Es relevante destacar que en última instancia sí tuvieron calificación todas las personas que siguieron el curso, ya que el marco institucional así lo prevé; tuvieron diferentes calificaciones, pero la vivencia en el transcurso del proyecto no tuvo su centro en la calificación final, sino en transitar colectivamente por la experiencia formativa desde una motivación intrínseca. Esta experiencia se transitó también con algunas dificultades:

“Me di cuenta de lo difícil que es trabajar para mí en grupo, exponer ideas y llegar a acuerdos no es tan fácil ya que cada persona tiene sus características. Pero andando y de a poco el “sistema grupo” se fue aceitando y fuimos encontrando por donde seguir. A veces no es sencillo ceder, pero es parte de llegar a acuerdos, fue una experiencia interesante.” (EGF9)

En relación a qué les aportó el trabajo grupal, escribió un grupo de estudiantes:

“Los aprendizajes que resultan del trabajo grupal son diversos y profundos. Por un lado, crear en conjunto pone en práctica la escucha y el construir abarcando diferentes puntos de vista, que de crear en forma solitaria no aparecerían. Comprender que la realidad se puede ver de distintas maneras y que hay varias posibilidades de soluciones, amplía tu campo de acción y razonamiento, la capacidad de relacionarte desde la tolerancia hasta incluso saber que no hay una sola interpretación de los hechos. (...) Durante el proceso, todo fluye cuando no prima el afán de triunfar una idea propia, sino cuando la energía se

³¹ El análisis de los niveles de reflexión se aborda más adelante en el Capítulo 7.

enfoca en llegar a consensos y construcción colectiva. En el trabajo final se ve reflejado una parte de cada integrante. Se reconoce también una parte que no te pertenece, pero que te representa en tu yo en colectivo. El trabajo en equipo y poner en práctica la creatividad, es decir, poner en juego la voz propia, es prácticamente lo único que no puede ser sustituido aún por una máquina. Crear en equipo te acerca a lo humano, y rompe con la enajenación del sistema educativo e industrial. Te pone en relacionamiento con los otros y con uno mismo.” (P2)

Esta apreciación está en sintonía con la propuestas de Garcés (2020) de la necesidad de una alianza de los aprendices pensada como encuentro; encuentro que genera “una experiencia de la extrañeza” (p.135), ya que hay un encuentro entre extraños para aprender juntos desde todo lo que sabemos y de lo que no sabemos ni entendemos de los otros. Esta alianza es como una composición que surge como realidad nueva a partir de las relaciones y las experiencias que se comparten, pero que no intenta unificar ni homogeneizar.

Los grupos de trabajo se conformaron de forma libre por parte de las y los estudiantes, en función de los intereses manifestados en relación a los posibles temas pedagógicos a profundizar a partir del proyecto, habiendo solamente límite en la cantidad de integrantes por grupo. Se conformaron cuatro grupos, identificándose aquí con los nombres que eligieron para la muestra de los productos visuales que dieron cierre al proyecto.

Grupo 1: “Derecho a la Educación... ¿inclusión excluyente?”

En el grupo se narran historias personales, y surgen en común situaciones en las cuales el sentimiento es de sentirse expulsados/as del sistema educativo, de haber experimentado trabas y dificultades a la hora de compaginar la vida académica con la extra escolar (en diferentes etapas de la vida). El tema lo consideran de relevancia social y personal, lo viven de cerca; manifiestan que *“la elección del tema se centró sobre todo por la realidad propia de muchos de los integrantes del grupo” (P11³²).*

A partir de la necesidad de *“poner en palabras lo que estábamos viviendo como estudiantes” (P10³³)* fueron transitando el proceso de teorización de la experiencia, dialogando con *“diferentes materiales teóricos que hacían referencia a lo que queríamos expresar, enfocándonos en el derecho a la educación.” (P10)*

En diálogo con las y los integrantes del grupo se van proponiendo lecturas que

³² Parcial 11 (escritura grupal).

³³ Parcial 10 (escritura grupal).

abordan la temática del derecho a la educación y van aportando elementos a la discusión grupal, para poder analizar pedagógicamente su experiencia.

La idea va tomando forma en relación a la formación como “carrera”, como un trayecto en el cual se prioriza la meta y no el proceso, donde aparecen obstáculos que tienen que ver con lo educativo en sí mismo, pero también con los condicionamientos personales (sociales, de género, culturales, de clase). Sintetiza una estudiante cuál fue la idea general a partir de la cual trabajó el grupo:

“La crítica nuestra un poco apunta a eso a que hay pila de gente que abandona porque el sistema te abre puertas, pero después te tira hacia afuera, hay una concepción de que para tener una carrera tenés que haber sufrido, tenés que haber padecido (...)” (EGF8)

La imagen que deciden producir tiene el propósito de reflejar esta situación de supuesta inclusión, pero que no termina siendo tal dadas las desigualdades existentes, que terminan excluyendo. De ahí su título, referido al concepto de exclusión incluyente propuesto por Gentili (2011), en relación al cual se refiere un grupo de estudiantes de la siguiente manera:

“Nos parece importante reconocer este proceso del que habla el autor, ya que fue lo que nos motivó a llevar a cabo nuestro producto. Parte de nuestro objetivo fue el de llamar la atención ante la necesidad de pensar en estos factores, procesos y resultados que habla Gentili (2009), que culminan siendo una “exclusión incluyente” como lo llama él, buscando al igual que nosotras en el caso de la fotografía llamar la atención sobre la necesidad de construir procesos de inclusión como forma de revertir la exclusión “...y no solo algunas de ellas, particularmente, las más visibles” (Gentili, 2009, p.33)” (P11)

“Partiendo de los aportes teóricos descritos, decidimos orientar nuestro trabajo preguntándonos si las instituciones educativas por las que hemos transitado brindan educación teniendo en cuenta el derecho humano de acceder a ella sin limitaciones ni distinción alguna. A través de los relatos compartidos pudimos visualizar que en algún momento de nuestro ciclo educativo enfrentamos barreras para acceder a la educación de forma libre, debido a diferentes factores de la realidad de cada uno y a los recursos brindados por parte del gobierno para poder educarnos.” (P11)

En diálogo con textos, imágenes y películas, fueron construyendo la forma de representar lo referido anteriormente. Una de las películas recomendadas para pensar acerca del tema tuvo especial incidencia en el grupo: *“La película que más nos inspiró fue la de “Los niños del cielo” (Majidi, 1997) (...), además de sensibilizarnos por la temática, nos inspiró a usar los champions como protagonistas de nuestra foto.” (P11)*



34



“Derecho a la Educación... ¿inclusión excluyente?”³⁵

Grupo 2: “Cuerpo en caos”

La preocupación central que compartían las integrantes de este grupo fue clara desde un principio, y la expresaron de la siguiente manera:

“Nos preguntamos cuántas horas pasamos sentados/as en un centro educativo a lo largo de nuestra formación y cuántas se le da realmente participación al cuerpo.” (P1)

³⁴ Proceso de elaboración del producto visual.

³⁵ Producto visual elaborado por el Grupo 1.

“(...) tratamos de partir de la interrogante de comprender qué era lo que queríamos transmitir desde nuestro lugar y de alguna manera esa necesidad iba por el mismo rumbo: representar nuestro proceso educativo de la mano de algo que no es tenido en cuenta como nuestras emociones y sensaciones a lo largo de la formación.” (P1)

La necesidad de poner el cuerpo en escena, de que lo educativo pase también por los sentimientos y emociones, que no quede centrado exclusivamente en lo racional e intelectual, y el análisis del cuerpo como dispositivo de control, fueron las discusiones que transversalizaron el trabajo. Aparece la escuela tradicional como el modelo pedagógico que sintetiza el malestar presente en las integrantes del grupo, como forma educativa que *“sigue vigente en el tiempo” (P1)*. A partir de esto construyen el tema que presenta el grupo como sigue:

“La idea principal que ofició de eje y motor del trabajo, fue el concepto de disociación del cuerpo en relación con el intelecto. Mientras que lo importante para la educación tradicional es el desarrollo intelectual, se produce un efecto de aparente abandono y ausencia del cuerpo que no es más que la aplicación de dispositivos basados en el control, la vigilancia y la domesticación. Frente a este foco problematizador y por otro lado la utilización de las fotocopias como material, buceamos como grupo en un sin fin de propuestas que plasmaran la idea original.” (P2)

En la medida en que se fueron interiorizando en la temática se profundizó en el análisis y la reflexión pedagógica, incorporando elementos teóricos y conceptos específicos del campo, como en este caso en el cual las estudiantes escriben:

“Para la realización del producto visual “Cuerpo en caos” elegimos como foco problematizador el cuerpo en la relación educativa. El cuerpo y su ausencia. El cuerpo y su abandono. El cuerpo como territorio de disputa y de poder. Corresponde entonces reflexionar y analizar en clave pedagógica cuáles son las producciones de sentidos y significados que traen aparejados aquellos dispositivos de control que despliegan estrategias de disciplinamiento del cuerpo con el fin de mantener el orden social presente en la modernidad pero que siguen vigentes en la práctica como forma de currículum oculto.” (P2)

A partir de conceptos como el de currículum oculto, disciplinamiento, dispositivo de control, escuela tradicional, experiencia, relación educativa, cuerpo dócil, violencia simbólica, van fundamentando cada una de las decisiones tomadas en el proceso de concreción del producto visual: presentan como elementos que fueron inspiradores la metáfora que desarrolla Meirieu en *“Frankenstein educador” (1998)* en relación a la

educación como fabricación, aspectos visuales de la obra de Munch, “El grito” (1893), y la construcción estética de la escena final de la película “El profesor” (Caye, 2011).

En síntesis, refieren al objetivo del trabajo:

“(...) a través del producto visual realizado, buscamos representar lo que hoy en día entendemos que implica la educación en las diferentes instituciones educativas en relación al valor de lo teórico en conjunto con lo mental e intelectual, dejando al cuerpo como un objeto dominado, con escaso uso.” (P5³⁶)



³⁷Estudiantes del Grupo 2 durante la elaboración del producto visual



“Cuerpo en caos”³⁸

³⁶ Parcial 5 (escritura grupal).

³⁷ Proceso de realización de la instalación que daría lugar al producto visual del Grupo 2.

³⁸ Producto visual realizado por el Grupo 2.

Grupo 3: "No soy producto de lo procesado, soy proceso de producirme"

La temática que fue emergiendo de las primeras conversaciones en este grupo, que sentía con especial énfasis la impronta homogeneizadora del sistema educativo, el malestar por no ser reconocidas como individualidades y la necesidad de poder ser vistas como sujetos particulares en las situaciones educativas, fue conceptualizada a partir de la idea de la educación como subjetivación, que expresan a continuación:

"Sin dudas existen muchas aristas de relevancia para la crítica reflexiva del sistema educativo, pero nosotras decidimos centrarnos en que esta; al menos la educación formal la cual todas atravesamos, pretende dejar de lado las individualidades, tendiendo a la homogeneización de los sujetos, relegando sus historias e intereses. De todas formas, percibimos que, a pesar del intento de producir sujetos igualmente competentes por parte del sistema educativo, las subjetividades se visibilizan una vez finalizada, o no, la trayectoria escolar establecida y son las experiencias las que resultan fundamentales en esa." (P4³⁹)

La individualidad como identidad y la necesidad de reconocimiento es parte de la necesidad de discusión y del malestar:

"Son múltiples los beneficios que se darían en los centros de enseñanza si sus estudiantes vencen el miedo al rechazo debido a su individualidad. Por ejemplo, el estudiante se sentiría agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, no sentiría la necesidad de esconderse o de ocultar su verdadera identidad, entendiéndose como un valor y no como un motivo de vergüenza y de segregación." (P4)

"Los estudiantes pasamos gran tiempo de nuestras vidas en un proceso de formación, entonces ¿por qué no generar ambientes educativos que hagan sentir al estudiante valorado en su individualidad?" (P4)

"Consideramos que el respeto a la individualidad del estudiante es un factor esencial en la consolidación de procesos que integren a todos y no violenten las libertades de la persona." (P4)

A pesar de los intentos de homogeneización que visualizan las estudiantes, van construyendo y reafirmando la idea de que la educación es un proceso subjetivo que involucra, voluntaria o involuntariamente, las experiencias personales y se torna experiencia siempre individual, lo cual tenían como objetivo representar:

"Con esta intervención quisimos destacar que cada uno interioriza lo aprendido de forma única y diferente, los resultados son variados y dependen del contexto, de los intereses,

³⁹ Parcial 4 (escritura grupal).

vivencias, experiencias, etc. Cada resultado es subjetivo para el individuo, no es correcto o incorrecto (...). (P7⁴⁰)

La imagen que decidieron proponer consistió en un collage en el cual aparecían todas las integrantes del grupo resignificando y dándole un sentido personal a las hojas a reciclar, que eran el material de trabajo. En este sentido, explicitan algunas de las integrantes del grupo lo que significó para ella lo que hizo con la hoja de fotocopia para la foto:

“En mi caso decidí romper la fotocopia en varios trozos y lanzarla hacia arriba porque fue una manera de liberación...”; “Yo elegí hacer una cadena con las fotocopias porque muchas veces en mis años de liceo principalmente me sentí encadenada y luchando con esas fotocopias o conjuntos de conocimientos que no me eran fáciles de entender, o quizá no al ritmo que otros compañeros en clase lo hacían. Me pareció bastante simbólico...” (P7)

“(...) nos parecía pertinente que en las fotos se apreciaran nuestros rostros o parte de ellos; distintos, de distintas personas, con diversas historias y las diferentes expresiones según lo que la imagen pretende transmitir.” (P4)



⁴⁰ Parcial 7 (escritura grupal).

⁴¹ Estudiantes del Grupo 3 en el proceso de elaboración del producto visual.



“No soy producto de lo procesado, soy proceso de producirme”⁴²

Grupo 4: Autoridad pedagógica⁴³

El poder en las relaciones educativas, enunciado a través de experiencias de malestar en relación con la autoridad (visualizada como algo negativo en sí mismo en un principio) fueron las temáticas que desde el comienzo ocuparon la escena del trabajo de este grupo. Surgieron relatos impregnados por el miedo, la incomodidad, el rechazo, las ganas de no estar en ciertos lugares, acerca de lo cual escribieron:

“Al hablar de nuestras vivencias personales en el pasaje por las diferentes instituciones educativas surge, casi de forma unánime, esta inquietud por la relación de poder inscrita entre quien enseña y quien aprende.” (P8⁴⁴)

“Durante la primera etapa de nuestro proceso, el foco estuvo puesto en dar a conocer nuestras vivencias y nuestras inquietudes durante nuestro pasaje por las diferentes instituciones educativas, en articulación con lo aprendido en el curso sobre las pedagogías

⁴² Producto visual elaborado por el Grupo 3.

⁴³ Este grupo decidió no poner nombre a la imagen elegida para la muestra; este título es el del tema seleccionado para trabajar en el proyecto.

⁴⁴ Parcial 8 (escritura grupal).

tradicionales. A partir de ese intercambio, afloraron experiencias correlativas entre sí y con un principal componente en común: la figura reiterativa de la autoridad.” (P8)

Una vez definido el tema en relación al cual estaban interesados en trabajar se van incorporando elementos conceptuales al intercambio:

“A medida que avanzábamos en la fundamentación teórica del producto visual, entendimos la necesidad de investigar nociones de autoridad y disciplina a partir de diferentes autores, para conceptualizar realmente a qué hacíamos referencia cuando hablábamos de autoridad, qué diferencias tiene con autoritarismo, si existe tal cosa.” (P8)

La idea para el producto visual tomó forma rápidamente como un muñeco gigante representando una persona que construirían para realizar intervenciones en diferentes escenarios que consideraban asociados a diversas formas de autoridad.

“El concepto de autoridad comienza entonces a tomar forma y como grupo decidimos unánimemente que lo que realmente queríamos transmitir con esta gran figura era el autoritarismo, la disciplina llevada a cabo sin cuidados y como un fin, no como un medio.” (P8)

Este personaje estaría forrado con el material a reciclar y estaría en posición de señalar con el dedo índice, siendo del interés del grupo de estudiantes observar lo que generaba esto ubicado espacialmente en lugares que consideraban simbolizaban diferentes formas de autoridad (instituciones educativas, iglesias, instituciones políticas). Analizan de esta manera el sentido de esta intervención:

“Estas fotocopias simbolizarían el desuso y la acumulación excesiva de información impuesta a lo largo de nuestra formación (...) La persona estaría completamente recubierta de antiguos repartidos y fotocopias. Dos interpretaciones de esta elección son posibles: por una parte, representaría la reutilización de información y materiales que simbolizan el saber exclusivamente teórico e intelectual de la educación tradicional, y por otra, se constituiría en un verdadero producto artístico de denuncia. A su vez, la representación de la figura autoritaria revestida de estos materiales haría referencia al acto de despersonalización y deshumanización que la atraviesa dentro de toda lógica institucional tradicional.” (P8)

“El gesto de señalar, la figura sin rostro, sin identidad, subida arriba de una tarima, recubierta de todas esas palabras teóricas como si fueran un caparazón deshumanizante: todo hacía alusión a nuestras experiencias personales que compartimos en el inicio del proceso. Todo aludía al concepto que intentábamos denunciar de la figura del agente educativo como autoritario, disciplinador, juzgante.” (P8)

Casi al final del recorrido la idea se fue transformando, principalmente por encontrar

obstáculos en la realización y el traslado del muñeco y resuelven transformar la propuesta y que sea una estatua viviente la que ocupe su lugar.



45



“Autoridad pedagógica”⁴⁶

⁴⁵ Estudiantes del Grupo 4 preparando la intervención de la estatua viviente.

⁴⁶ Producto visual elaborado por el Grupo 4.

Reflexiones finales

La decisión de organizar el currículum a partir de cronologías de aprendizaje diversas en función de un proyecto común de trabajo, llevó a un recorrido de los tiempos y espacios pedagógicos flexible, abierto, en diálogo con las necesidades que iban surgiendo en el grupo y en los diversos subgrupos.

Esto generó una apropiación por parte del estudiantado de ambas dimensiones, que pasaron a estar al servicio del proyecto pedagógico, y no al revés; en la medida en que precisaban de otros lugares lo iban proponiendo e íbamos habilitando la circulación por otros espacios, dentro y fuera de la institución, y de igual manera sucedió con los tiempos. En ocasiones se requería más tiempo para el trabajo en los subgrupos, en otras algunos de ellos decidieron reunirse fuera del tiempo curricular obligatorio para avanzar en algún aspecto del proyecto, o se comunicaban con docentes de otras asignaturas para hacer algún intercambio de horas para tener más tiempo disponible.

Estas observaciones resultan relevantes en relación con el lugar activo y participativo que asumen los sujetos en tanto estudiantes, tomando como propia la propuesta y trabajando no desde la imposición de una tarea que debían de cumplir, sino desde la movilización y el deseo personal por llevar a cabo algo que los interpelaba e interesaba como individuos partícipes de su proceso de formación profesional.

Bibliografía

- Caye, T. (Dirección). (2011). *El profesor* [Película]. EE.UU.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Kastrup, V. (Set./Dez. de 2005). "Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre". *Educ. Soc.*, 26(93), 1273-1288. Obtenido de <http://www.cedes.unicamp.br>

- Majidi, M. (Dirección). (1997). *Los niños del cielo* [Película]. Irán.
- Masschelein, J. (2006). Pongámonos en marcha. En J. Masschelein, & M. Simons, *Mensajes e-educativos desde tierra de nadie* (págs. 21-30). Barcelona: Laertes.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2006). Europa 2006 Mensajes e-educativos desde tierra de nadie. En J. Masschelein, & M. Simons, *Mensajes e-educativos desde tierra de nadie* (págs. 9-19). Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Munch, E. (1893). *El grito*. Galería Nacional de Oslo, Noruega.
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: saberes alterados* (págs. 99-110). Paraná: Fundación La Hendija.
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En A. B. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (págs. 109-133). Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 5 – CULTURA VISUAL Y ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA

El presente capítulo aborda específicamente los resultados de la introducción de la cultura visual en el aula, apuntando en primera instancia al potencial de la incorporación de lo artístico en las propuestas de enseñanza, para luego hacer foco en la importancia de la mirada como un elemento a ser trabajado pedagógicamente. En un siguiente punto se aborda el proyecto de trabajo “Reciclar la educación”, en relación al proceso de elaboración de un producto visual, analizando la experiencia desde el rol de espectadores y de productores que fueron asumiendo las y los estudiantes.

Potencialidad de la introducción del arte en el aula

La incorporación de lo artístico a la enseñanza de la pedagogía introdujo la posibilidad de transitar por experiencias que pusieron en juego campos del saber tradicionalmente relegados en las aulas. Pensar pedagógicamente a partir del diálogo entre autores y autoras propios de la disciplina con elementos artísticos variados fue un recorrido que se fue realizando grupalmente a lo largo de todo el curso. En diversos momentos se introdujeron como parte de la propuesta áulica fotografías, cortometrajes, imágenes de instalaciones de arte visual y de intervenciones artísticas, películas o fragmentos de películas, y obras pictóricas. Esto permitió habilitar en la reflexión pedagógica la aparición de sensaciones, sentimientos, experiencias vinculadas a lo estético, al (dis)placer, a partir de lo cual se iba tejiendo el acercamiento a contenidos del curso, así como a otros que fueron apareciendo como emergentes en el grupo.

Las diversas formas de conocimiento que fueron puestas en circulación en función de temas, contenidos, problematizaciones, experiencias, permitieron la validación no solamente del saber intelectual, racional, teórico, sino también de otras formas de conocer que enriquecieron el potencial de la reflexión pedagógica en el aula. Afirman estudiantes que esto llevó a *“valorar las experiencias artísticas que hoy en día están muy desvalorizadas, todo se aprende de los libros” (GF⁴⁷); “se pusieron en juego recursos plásticos, visuales, de creación, que también permiten conectarnos con nuestra parte más sensible y no solo racional, cosa que en la educación no es tan promovido.” (P1⁴⁸).*

El trabajo pedagógico a partir de diversas formas del saber, está en consonancia con la apuesta a un pluralismo epistemológico, tal como lo sostienen las pedagogías decoloniales:

⁴⁷ Grupo focal (desgravación de intercambio grupal).

⁴⁸ Parcial 1 (escritura grupal).

El pluralismo epistemológico es una posición crítica que lleva hasta el final la idea de que el conocimiento, para ser válido, tiene que ser justo con el conjunto de formas de conocimiento posibles. Desarrollado por pensadores como Boaventura Sousa Santos, entre otros, reivindica una ecología de los saberes que descentralice las formas de conocimiento del norte global y sus maneras de excluir y de invisibilizar otras formas de hacer experiencia. Esta justicia epistemológica no es una operación salomónica, que reparte a pedazos el conocimiento entre sus interesados, al precio de acabar matándolo, sino una experiencia del conflicto entre mundos que siempre es la sociedad. Aprender unos con otros es entrar, necesariamente, en este conflicto entre mundos. (Garcés, 2020, pág. 139)

En esta experiencia de aprendizaje conjunto se fue tejiendo, tal como lo plantea Garcés, un diálogo entre diferentes formas de conocimiento, no compartimentando según intereses o saberes preexistentes las formas de acercarse a los contenidos y de estar en el aula.

Tal como proponen Acaso y Megías (2017) en el *Art thinking*, el arte fue introducido como una metadisciplina y no como campo cerrado, donde lo principal no es dónde empieza el arte y dónde la educación, sino la creación de conocimiento, el proceso a través del cual se da la creación artística. La libertad de la imaginación ilimitada debería, para las autoras, ser parte de toda actividad que se enfrenta a lo desconocido, a lo impredecible. En este sentido, no se trata de incorporar más artistas al aula solamente, sino de emplear las artes “como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema.” (Acaso & Megías, 2017, pág. 141).

Las y los estudiantes consideraron la introducción de lo artístico como “*algo innovador*”, “*totalmente enriquecedor*”, que les permitió “*ampliar la mente*” dejando de lado “*aprendizajes tradicionales y nos sumergimos en un mundo de creatividad y de “pienso” más allá de lo esperado*” (P3⁴⁹). Lo nuevo se resalta no solamente como forma metodológica de enseñanza, también como un proceso que habilita al sujeto a asumir un lugar activo en el aprendizaje en la medida en que es invitado a crear. Afirma otra estudiante: “*me emocioné muchísimo porque la consigna daba lugar a la creatividad y a la implementación de elementos artísticos*” lo cual permitió “*despertar otra espiritualidad*” (EGF16⁵⁰).

⁴⁹ Parcial 3 (escritura grupal).

⁵⁰ Escritura individual previa al grupo focal 16.

El trabajo didáctico con imágenes trasciende lo que es la incorporación de un recurso más al aula, en consonancia con lo que afirma Dussel:

(...) las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura.” (Dussel, 2006, pág. 284)

Estas otras formas de conocer reconocen, además, a un sujeto que aprende de forma integral; habilitaron la aparición de la sensibilidad, del cuerpo, de los sentidos. Diferentes estudiantes valoran el hecho de *“poner el cuerpo”* (GF), valorando que esta forma de aprendizaje *“te enfrenta a ponerte a disposición como persona integral. Deja de concebirse al estudiante como máquina memorizadora, prolija, eficiente.”* (P2⁵¹) Se va tejiendo el entramado entre la experiencia y la teorización, y la problematización que se puede construir en relación a esta: *“sentí que el cuerpo volvía a estar presente en el proceso educativo, así como el darles valor a las expresiones artísticas, porque a pesar de tener que realizar un trabajo final basado más en lo teórico, fue necesario todo el trabajo previo, en el cual se le dio importancia tanto al cuerpo como a lo artístico.”* (EGF12⁵²)

En este punto aparece un elemento sustancial en relación a “pensar qué se hace con las emociones que despiertan las imágenes” (Dussel, 2006, pág. 288), apareciendo una posibilidad de reflexión ética, estética, política, pedagógica, pero también asumiendo la responsabilidad docente de acompañar y escuchar, de habilitar que aparezcan las historias propias, y poder desde esos lugar hacer dialogar lo personal con lo más general, inscribir esos relatos particulares en el análisis pedagógico, sin perder al sujeto pero pudiendo profundizar en el vínculo entre lo micro y lo macro, entre la teoría y la práctica.

Lo artístico puesto a circular en el aula de pedagogía está relacionado con el “régimen de identificación” (Rancière, 2005) al que está sometido; el valor de un artefacto o evento en cuanto artístico está relacionado con el contexto cultural concreto en el que es utilizado, ya que es una práctica que se relaciona con formas de visibilidad y de inteligibilidad específicos. Es fundamental tener en cuenta los contextos en el trabajo con la cultura visual, no solamente el contexto de visualización sino el de producción y sus

⁵¹ Parcial 2 (escritura grupal).

⁵² Escritura individual previa al grupo focal 12.

respectivos entornos (espacio, tiempo, cultura), ya que esto contribuye a los significados simbólicos asociados en cada caso (Freedman, 2006, pág. 80). En nuestro caso el contexto de contemplación está enmarcado en un aula de formación en educación, y esto genera las condiciones para la mirada y para la selección de lo que se muestra.

En este sentido, la discusión acerca del valor de los elementos de la cultura visual que concretamente fueron seleccionados para el trabajo en el aula, no estaría centrada en el valor de objetos de arte en sentido abstracto, universal, sino en la medida que estos objetos cobran sentido en el “régimen de identificación” en el que están insertos, que aportan a la reflexión pedagógica y a la formación profesional. Los contenidos de cultura visual que vale la pena enseñar no son aquellos objetivamente “buenos” o “malos” (no existe en sí misma esta clasificación), sino aquellos objetos de la cultura visual que tengan la potencialidad de interpelar, generar conexiones y significados en relación con nuestras experiencias (Freedman, 2006).

Además del criterio expresado anteriormente, para la selección de los contenidos (no solamente los de cultura visual sino todos los materiales del curso) se tuvo en cuenta que los mismos tuvieran representatividad en relación con el género, la raza, el lugar de origen, ya que también enseñamos como parte del “currículum oculto” (Jackson, 1968) quiénes son capaces de producir arte o de construir conocimiento en cualquier campo, que valga la pena ser puesto en circulación y validado en un aula. En relación al trabajo con contenidos producidos por grupos minoritarios, subalternos, específicamente en relación a lo visual, reflexiona Fontcuberta: “La saturación visual nos obliga también, y sobre todo, a reflexionar sobre las imágenes que faltan” (Fontcuberta, 2016, p.26 en Acaso, 2012, p.84). También en este sentido escribe Segato: “Si el racismo es el racismo de los cuerpos, el eurocentrismo es el racismo de los saberes y productos que esos cuerpos producen.” (2018, pág. 90)

Si retomamos la idea de la necesidad de que la formación de profesionales de la educación genere mediaciones para la incorporación de un *habitus* reflexivo (Perrenoud, 2004) en las y los estudiantes, las experiencias basadas en las artes pueden ser una manera de transitar la formación en este sentido. El trabajo con el arte y la cultura visual generó sorpresas o rupturas emotivas que pueden convertirse en rupturas simbólicas, estéticas, políticas, que inviten a pensar críticamente. Como afirma Aguirre:

(...) en el encuentro interpersonal, y ante los artefactos del arte y la cultura, puede darse una situación de ruptura, de novedad, de sorpresa, de emoción, que ya estaba latente o que actúa como reactivo ante lo que ya nos habíamos acostumbrado; una respuesta que no

proceda necesariamente de un estímulo para el que culturalmente ya éramos competentes. (Aguirre, 2015, pág. 120)

En esta línea, plantea una estudiante en relación al trabajo mediado por lo artístico: *“Podemos decir que la experiencia penetra en la persona, mediante la misma nosotras como sujetos generamos un cambio, una transformación.” (P2)*

La función de las artes no pasó en esta experiencia por ser la expresión de un artista que hay que interpretar, sino que fueron contenido y medio para el acercamiento al saber, para la experiencia, para la expresión y el diálogo colectivo, que puede darse en cualquier espacio físico (en este caso en un espacio pedagógico). El aula de pedagogía pudo convertirse en un espacio de creación artística, en la medida en que se habilitaron procesos de “estetización de la cultura” a partir de los cuales lo estético de las artes se desplaza a cualquier ámbito de la vida (Aguirre, 2015, pág. 94).

Dos formas de práctica y de narrativa entraron en conflicto: la del arte que busca lo imprevisible y la educación que busca lo previsible (Freedman, 2006). Estas fueron visibilizadas en el transcurrir del proyecto, más específicamente en el comienzo del mismo. Se generaron incertidumbres en relación a la propuesta, al sentido de realizar un proyecto vinculado a lo artístico en una asignatura “teórica”, y por momentos se percibió una sensación de vacío al suspenderse lo esperado en el aula.

El proyecto realizado puso en tensión la estructura narrativa, la cultura escolar (Elías, 2015), los roles y funciones esperados, generando una experiencia artística. Aguirre retoma los postulados de Dewey en relación a la noción de experiencia y su vínculo con las artes: “Desde la perspectiva deweyana, el arte es experiencia porque contiene de manera condensada, en esa culminación que constituye la acción o el objeto, todos los componentes de cualquier proceso de interacción entre el ser humano y la vida” (Aguirre, 2015, pág. 115). La experiencia artística condensa, entonces, lo emotivo, lo cultural, lo psicológico, lo político, lo social, lo estético, lo moral.

Desde un punto de vista educativo, lo que me interesa de la experiencia es su capacidad para convertirse en detonante de la transformación personal de sus usuarios, tanto en su calidad de productores como de receptores. Esto es precisamente lo que hace del arte, la cultura visual, y de toda acción humana en la que tome parte la experiencia estética algo tan interesante y fundamental desde un punto de vista educativo: que permite, a partir de la penetración en tal condensado, incoar nuevas experiencias igualmente complejas, si bien no necesariamente réplicas de aquellas de las que surgen. (Aguirre, 2015, pág. 116)

La experiencia pone en el centro de la escena educativa a la relación entre sujetos y saberes, aspecto que será profundizado en el Capítulo 6.

Como cierre de este punto, es relevante la valoración realizada por un grupo de estudiantes en relación a los saberes vinculados a lo visual, tanto desde lo social como desde lo educativo:

“(…) la propuesta de poder sintetizar el resultado en una imagen, fotografía, pone en juego un lenguaje tan importante en la actualidad, el visual, en el cual somos analfabetos prácticamente. Manejar, es decir, poder leer, interpretar y crear a través de ese lenguaje -y por qué no el resto de lenguajes artísticos- deberían estar al servicio de toda la sociedad, y no solo así de los “artistas”. No concibiendo esto como obra de arte, pero sí como lenguaje comunicativo. ¿Por qué en una asignatura que no es específicamente lengua la evaluación es a través de forma escrita y oral? ¿Por qué no podría evaluarse también mediante una producción visual? Incorporando otros lenguajes a la educación abre estas posibilidades, que nos prepararán mejor para un mundo donde visualmente estamos constantemente bombardeados.” (P2)

A mirar se aprende

Las y los estudiantes se vincularon con la cultura visual como espectadores y como productores; estos lugares no implican una dicotomía entre el mirar pasivo y el hacer activo, sino que hay una implicancia activa en ambas situaciones de aprendizaje, y también una necesidad de enseñanza.

Afirma Rancière que “mirar es también una acción” (2013, pág. 19), superando la identificación entre mirada y pasividad; si bien puede parecer una actividad asociada a la recepción y al registro pasivo de lo que se ve, se construyen significados en la medida en que se mira. El sujeto que es espectador elabora sentidos a partir de lo que ve, en relación con su experiencia, con los diversos saberes disponibles y también con el contexto de visualización en el que se inscribe esta práctica (observa, selecciona, interpreta, compara). El significado de un objeto visual cualquiera, así como podemos decir lo mismo de un texto escrito, no es unívoco ni tiene un solo sentido único e indiscutido, justamente porque este significado se construye en relación con el espectador.

Como espectadores, las piezas que se ofrecen para el trabajo en el aula como mediaciones tienen el lugar de esa “tercera cosa” a la que hace alusión Rancière (2013, pág. 21), que permite que el vínculo no sea entre el maestro y el alumno directamente, sino

a través un elemento común. A partir de esa “tercera cosa” es posible la emancipación del sujeto que participa activamente en su propia formación, incluso cuando mira. A partir del análisis del lugar del espectador en el teatro, afirma el autor:

La emancipación, por su parte, comienza cuando se vuelve a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del decir, del ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esta distribución de las posiciones. El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante. (Rancière, 2013, págs. 19-20)

En relación con la idea de un espectador que no es pasivo, Acaso (2012) plantea que analizar críticamente una imagen es hacer, es un proceso en el cual están involucradas la imaginación, la sospecha, donde se mira desde otro punto de vista. En este sentido afirma la autora que las imágenes hacen, tienen poder performativo ya que pueden transformar la realidad, pueden llevarnos a tomar decisiones, a actuar de determinada forma: “las imágenes tienen consecuencias” (Acaso, 2012, pág. 51).

La necesidad de la enseñanza, mencionada anteriormente, se fundamenta desde la idea de que más allá de las características superficiales de una obra que todos podemos observar, “las habilidades y conceptos necesarios para crear, comprender, valorar y criticar el arte visual se aprenden.” (Freedman, 2006, pág. 19)

El proceso de trabajo en relación a la cultura visual en el aula, fue realizado teniendo en cuenta la necesidad de acercamiento a productos visuales como parte del trabajo cotidiano y no como una propuesta aislada, a partir de la pregunta que plantea Dussel: “¿alcanza con ver para saber?” (Dussel, 2006, pág. 282).

La observación va a depender de los “almacenes de imágenes” (Freedman, 2006, pág. 81), tanto individuales como colectivos, de las y los espectadores. Este “almacén de imágenes” al que hace alusión la autora es la colección de imágenes que tenemos en la memoria que nos permite comprender las referencias a imágenes y a las artes en general, además de construir a partir del conocimiento anterior nuevas imágenes y objetos.

Las propuestas que realizamos tuvieron en cuenta este repertorio de imágenes, generando que ese repertorio se enriqueciera como parte del trabajo en un contexto determinado. El contexto es parte de la cultura visual, no es externo, y es lo que condiciona

que tenga sentido el estudio y análisis del significado de ciertas producciones y también de su producción. En diferentes contextos una misma imagen puede ser interpretada de formas diversas, vinculado esto al “régimen de identificación” mencionado anteriormente.

Las capacidades para analizar textos escritos no son transferibles a las imágenes, y por esto la intervención docente se torna relevante. Afirma Freedman (2006) que ambas capacidades tienen en común que construimos sus significados a la vez que somos contruidos tanto por los textos escritos como por las imágenes, pero las imágenes se perciben en forma holística:

Nos afectan de maneras que quizá no se captan mediante la simple percepción (reconocimiento) y pueden ser recordadas mucho más que los textos escritos o verbales. Por estas razones, las imágenes son mucho más complejas que los textos en su intermediación y la sutilidad de su influencia. Las imágenes pueden aumentar el poder del texto mediante la yuxtaposición, y legitimar textos sin sentido mediante un realismo aparente. (Freedman, 2006, págs. 131-132)

Como afirma Dussel (2006, pág. 280), no se trata de oponer imágenes y palabras, sino de buscar formas de vincularlas, tomando lo que ambas formas de representación pueden aportar a la formación como sujetos y como profesionales de la educación.

El trabajo áulico a partir de la incorporación de imágenes y de éstas a su vez relacionadas con los contenidos pedagógicos y con textos escritos, tuvo necesariamente que disponer de tiempos de análisis en función de la complejidad que presentan las imágenes, y de las referencias a las que las vinculamos en el contexto concreto de la formación en el que se ofrecían, así como para generar un diálogo con los contenidos del curso que se estaban abordando en cada caso. Si bien hubo siempre una intención por parte de la propuesta de enseñanza de abordar determinadas temáticas a partir de ciertas mediaciones, el trabajo con imágenes desbordó los objetivos iniciales ya que aparecieron referencias no previstas, vínculos con obras, experiencias personales, resonancias no sospechadas. Al involucrarse los sujetos como seres integrales, apareciendo lo estético, el placer, el cuerpo, las experiencias, aparece la diversidad humana y surgieron sentimientos y reacciones que no están necesariamente en sintonía con la crítica más racional, tal como lo advierte Hernández (2013). El reconocimiento del otro que sí está ahí (Skliar, 2003), y que la escucha y la mirada de cada una y cada uno de estos otros en su diferencia genera disrupciones en los tiempos, las planificaciones, lo previsto, es parte de la ruptura epistemológica, política y pedagógica que se propuso de la mano del proyecto de enseñanza.

Didi-Huberman (citado en Dussel, 2006, pág.287) plantea: “para saber, hay que

imaginarse”, siendo esta imaginación producto de darse un tiempo para trabajar con las imágenes y no producto de la libre interpretación de las mismas solamente.

Para Didi-Huberman, hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que preparar y trabajar la lectura, atento a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupado por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen. Esto implica poner en juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad que quedó por fuera de la pedagogía tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectuales-racionalistas. (Dussel, 2006, pág. 287)

En este sentido, el trabajo pedagógico de enseñanza a partir de la incorporación de imágenes, se inscribió en esta noción de la imagen no como artefacto puramente visual, sino como una práctica social, una representación enmarcada en un contexto particular que involucra a quienes crean y a los espectadores, pudiendo analizar desde lo específico de ese lenguaje en relación con otras formas de significación y representación. Como afirma Masschelein, educar la mirada se trata de estar atentos y conscientes, y de comprender mejor a través de hacernos paso en la construcción de nuestro camino:

(...) no se trata de llegar a una perspectiva o visión determinada, sino de desplazar la propia mirada de modo de ser “nosotros” los que estemos allí/aquí y que ese allí/aquí se haga presente ante “nosotros” de modo evidente y nos tome a su cargo. Dislocar la propia mirada de modo de poder ver diferente, ver lo visible (...) y ser transformados – por eso he marcado entre comillas el “nosotros”-. Eso es caminar: dislocamiento de la mirada que permite la experiencia, no sólo un transcurrir pasivo (estar bajo el mando de otro) sino un modo de abrimos paso en el camino. (Masschelein, 2006, pág. 297)

Giroux (1996) propone pensar en una pedagogía de la representación que tenga como punto de partida la necesidad de analizar las diversas maneras en que se construyen las representaciones para comprender el presente en relación con el pasado y con visiones concretas de futuro.

Pedagógicamente, esto plantea la cuestión de cómo los estudiantes podrían aprender a interrogar la dinámica histórica, semiótica y relacional implicada en la producción de diversos regímenes de representación y de sus respectivas políticas. En otras palabras, una pedagogía de la representación se concentra en desmitificar el acto y el proceso de representar mediante la revelación del modo en que se producen los significados en el marco de unas relaciones de poder que narran las identidades mediante la historia, las formas sociales y los modos de tratamiento ético que parecen objetivos, universalmente válidos y consensuales. (Giroux, 1996, pág. 141)

Lo que representamos y la manera en la cual lo hacemos supone siempre selección, inclusiones y exclusiones, por lo cual una pedagogía crítica de la representación puede proporcionar a los y las estudiantes “las oportunidades de deconstruir la noción mítica de que las imágenes, los sonidos y los textos simplemente expresan la realidad.” (Giroux, 1996, pág. 142) La cultura en la que está inmersa el estudiantado en la cual proliferan sonidos e imágenes, produce conocimiento e identidades en el marco de prácticas sociales, que son siempre políticas e ideológicas. El autor afirma que debe concederse al concepto de representación un lugar desde lo formativo y no solamente desde lo expresivo para que en la construcción de la vida política y social tengan relevancia las cuestiones vinculadas al poder, a la subjetividad, al poder, tengan relevancia como práctica pedagógica.

Las representaciones además de ser parte de la cultura compartida, y de tener valor como elementos de la cultura, también sostienen estructuras institucionales y relaciones de poder, por lo cual se torna relevante el desarrollo de prácticas pedagógicas que además de leer y analizar los textos escritos críticamente, incorporen metodológicamente el análisis de las representaciones particulares que se producen en cada momento histórico y dentro de cada institución o grupo social.

(...) una pedagogía de la representación se ha de centrar en cómo diferentes modos de leer, escribir, escuchar y observar quedan determinados en el marco de estructuras culturales y sociales más amplias, y en cómo éstas contienen lo que se puede entender y decir sobre la identidad, la democracia cultural y la lucha social. Al afrontar las representaciones como textos construidos social e históricamente, los trabajadores culturales pueden proporcionar un lugar para que los estudiantes creen contranarrativas de emancipación en que se puedan desarrollar nuevas visiones, espacios, deseos y discursos que les ofrezcan la oportunidad de volver a escribir sus propias historias de una forma diferente, dentro y no fuera del discurso de poder y lucha social. (Giroux, 1996, pág. 145)

La incorporación de la cultura visual a la enseñanza puede aportar al desarrollo de una pedagogía de la representación, siempre que se trabaje desde esta ruptura epistemológica que se analiza al comienzo del capítulo, y no se tome solamente como un elemento metodológico más para el trabajo áulico.

El proceso de realización de productos visuales

La incorporación de imágenes de la cultura visual en el aula fue transversal a todo el trabajo en el curso, en un principio con propuestas que apuntaban a las y los estudiantes como espectadores, y a partir del proyecto “Reciclar la educación” comenzó el proceso que culminaría en la producción de productos visuales colectivos.

Este proceso estuvo en consonancia con la propuesta que hace Hernández (2007)

de una narrativa educativa en la cual se pueda aprender a generar relaciones entre diversos artefactos culturales vinculados con las experiencias culturales de la mirada, en relación con el contexto de producción, y que se pueda elaborar, crear por medios y procesos diversos que evidencien la capacidad de autoría y acción de los aprendices. En relación a lo que supuso la autoría escriben dos grupos de estudiantes: *“... si vivimos determinados procesos desde el hacer, se nos permite como alumnos “adueñarnos” o sentirnos de alguna manera más incluidos en la propuesta educativa.” (P1); “El hecho de crear y acabar con algo, gratifica al sujeto, y lo aleja de la enajenación” (P2)*

Si bien en el análisis hay involucramiento del sujeto, entendido como propone Acaso como “una mezcla entre la cirugía y la creación” (2012, pág. 60), como metáfora de la deconstrucción y de la creación que surge de la asignación de nuevos significados; el pasaje del análisis a la producción implicó un salto cualitativo en el trabajo pedagógico. En este sentido, autores como Aguirre (2015) y Rancière (2013) fundamentan la relevancia de poner en acción las capacidades como acción política “porque (...) *“se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quién tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo”*”(Rancière, citado en Aguirre, 2015, pág. 123).

Rancière afirma lo siguiente: “Los explotados no suelen necesitar que les expliquen las leyes de la explotación. Porque no es la incompreensión del estado de cosas existente lo que alimenta la sumisión, sino la ausencia de sentimiento positivo de una capacidad de transformación.” (Rancière, citado en Aguirre; 2015, 38); a partir de lo cual cuestiona Aguirre si este sentimiento positivo se puede lograr con la concientización crítica solamente:

Como Rancière tan agudamente señala, lo que realmente puede transformar el estado de las cosas es la transgresión de los espacios predispuestos para cada cual en el régimen de distribución política heredado. Unos lugares que, en el caso de su relación con lo estético, vienen delimitados por la división de lo sensible, que es lo que determina quién puede tomar parte o no en lo estético y en calidad de qué puede hacerlo, en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad. (Aguirre, 2015, págs. 122-123)

La tarea pedagógica y política no es, entonces, formar personas conscientes solamente sino capacitadas, capacitación que reside para estos autores en la posibilidad del uso de la inteligencia, no en el análisis o la crítica de la dominación, de la impotencia, sino en pensar una potencia.

Una estudiante expresó, en el inicio del proyecto: “sé todo lo que no tengo que hacer, pero no sé cómo hacerlo distinto” (BD⁵³), manifestando el vacío que deja la crítica y el análisis cuando no va acompañada de propuestas que permitan la posibilidad de hacer algo con aquello que se critica. Cobra relevancia el concepto de experiencia (Larrosa, 2006) en esta afirmación, ya que teóricamente, conceptualmente, hay una serie de elementos que aparecen con claridad en el proceso formativo, pero al no contar con experiencias alternativas vivenciadas en primera persona, aparece una dificultad, que se relaciona también con las posibilidades del vínculo entre la teoría y la práctica que se ponen en tensión.

En esta línea afirma Rancière que la crítica social por sí misma no lleva a la transformación: “no existe evidencia de que el conocimiento de una situación acarree el deseo de cambiarla.” (Rancière, 2013, pág. 32), habiéndose convertido la interpretación y la crítica al sistema en un elemento más del mismo (Rancière, 2013, pág. 41). La emancipación, entonces, no sucede por el entendimiento de una situación solamente (lo que afirma la estudiante cuando dice que sabe lo que no tiene que hacer, pero que no le alcanza con eso):

La inteligencia colectiva de la emancipación no es la comprensión de un proceso global de sujetamiento. Es la colectivización de las capacidades invertidas en esas escenas de disenso. Es la puesta en obra de la capacidad de cualquiera, atributo de las cualidades de los hombres sin cualidades. (Rancière, 2013, pág. 52)

En este sentido afirma Aguirre (2015) que el primer acto educativo es lograr que los individuos se sientan capaces, subvirtiendo las formas tradicionales de autoría, la separación entre producción y uso, creación y recepción; un propósito educativo que propicie el disenso y las experiencias personales e intersubjetivas, y favorezca acciones en las que se integre placer y conocimiento.

(...) creo que el trabajo con la cultura visual ofrece un lugar privilegiado para promover una educación que articule adecuadamente lo formal, lo sensorial, lo cultural, lo social, lo político y lo ritual (Dewey, 1949), dando en este encuentro un lugar de autoría a sus protagonistas y haciéndose cargo, además, de la diversidad de formas en las que los regímenes del placer y los del saber interactúan. (Aguirre, 2015, pág. 137)

⁵³ Bitácora docente.

En consonancia con Aguirre (2015), desarrollar una propuesta formativa que tenga como eje de acción la experiencia y como objetivo educativo la emancipación y la construcción de la subjetividad, es una acción política:

(...) por acción política no entiendo la disputa inmediata y directa del ejercicio de poder, sino la acción tendiente a configurar un espacio específico de emancipación, a la circunscripción de una esfera particular de experiencia en la que los sujetos puedan disponer de toda su capacidad y sean dueños de su voz y sus actos. (Aguirre, 2015, pág. 96)

El proyecto llevado adelante partió de una crítica, de una incomodidad del estudiantado, y pasó a transformar eso en acciones y productos concretos. En el aula se abrió la posibilidad de analizar desde la experiencia de cada una/uno los temas que se iban abordando, y de esa apertura surge la posibilidad de expresar estas críticas e incomodidades y del análisis reflexivo de estas prácticas.

La consigna de la propuesta contenía en sí misma la idea de una transformación: realizar un producto visual a partir de fotocopias de estudio. Esta elección (abordada con mayor profundidad en el capítulo anterior), involucra materiales que además de la carga simbólica vinculada a las propias experiencias de las/los estudiantes, y con lo que representan para ellos/ellas en relación con las propuestas educativas con que las relacionan, tienen un fuerte componente visual. Un componente que se reafirma en tanto son hojas ya utilizadas (marcadas personalmente, subrayadas, con anotaciones) que dejan ver que son parte del entramado de sus biografías escolares.

En este proceso de creación aparecen dos elementos a analizar, que tensionaron el trabajo de los grupos en diferentes momentos: el tema de la creatividad y la expresión a través de lo visual.

El trabajo de elaboración de un producto visual generó en los diferentes grupos y en los diversos sujetos dificultades que tuvieron que ver principalmente con la preponderancia de la narrativa a la hora de querer representar las ideas en las que iban trabajando. Las primeras propuestas de intervención de tres de los cuatro grupos estaban centradas en series de imágenes que contaban historias secuenciadas de forma visual. Dice un grupo de estudiantes: *“nos complicamos bastante ya que no podíamos elaborar algo con mensajes “literales” (P11⁵⁴)*. Al tener que sintetizar en una imagen y de forma no secuencial, por un lado, surgen apreciaciones como la siguiente: *“Y descubrir algo que parecía tan obvio, es*

⁵⁴ Parcial 11 (escritura grupal).

increíble todo lo que transmite una imagen.” (EGF9⁵⁵).

La imagen, en este sentido, no es “la expresión codificada de un pensamiento o de un sentimiento. Ya no es un doble o una traducción, sino una manera en que las cosas mismas hablan y se callan.” (Ranciére, 2011, pág. 34) Este estatus de la imagen, que no es decible, no puede traducirse en palabras ni como descripción ni como narración, fue lo que se presentó como obstáculo a la hora de expresar y crear con imágenes. Este obstáculo surgió, por un lado, de la pretensión de capturar en una imagen la totalidad de sus pensamientos, sentimientos y experiencias, y aquí queda abierta la discusión en relación la posibilidad de lograr esto y los límites de cualquier formato para representar en su totalidad lo que queremos decir o expresar. Por otro lado, las prácticas pedagógicas tradicionales fuertemente centradas en la palabra y la explicación, que fueron las mayoritarias en las trayectorias educativas del estudiantado, generaron que se sintieran más cómodos expresando a través de palabras, además de precisar el refuerzo de éstas para intentar asegurarse que se entendiera lo que querían transmitir (desde un entendido también de que la palabra sí es unívoca, no así la imagen).

En relación a este proceso escriben estudiantes del Grupo 4: *“Nuestro interés e inquietud por la presencia de la autoridad en las instituciones escolares, especialmente en aquellas con alto contenido religioso, nos llevó a pensar de qué formas podíamos materializar su esencia en un producto artístico.” (P8⁵⁶)* La estatua viviente que finalmente decidieron llevar a cabo: *“sintetizaría en un solo gesto la esencia de las pedagogías tradicionales” (P8).*

⁵⁵ Escritura individual previa al grupo focal 9.

⁵⁶ Parcial 8 (escritura grupal).



57

En relación a la creatividad, necesaria para la creación de los productos visuales, es relevante pensarla no como un don o como una capacidad intrínseca de los sujetos, innata, sino como la conceptualiza Acaso y Megías (2017), como un remix o remezcla:

Hemos de aprender a seleccionar el contenido relevante producido por otros y hacerlo *nuestro* a través de estrategias como la remezcla, el remix o el ensamblado. La creatividad es, y ha sido siempre, el mapa y el agenciamiento, la posibilidad de llegar a soluciones que nunca son completamente nuevas porque siempre están conectadas con otras, porque el conocimiento solo llega a través del contacto con otros conocimientos, porque la autoexpresión no existe: existe la co-expresión, el contagio, la infección.

Hoy podemos entender la creatividad como el desarrollo de soluciones inesperadas, la actividad que nos lleva a resolver los problemas de una manera diferente a como han sido

⁵⁷ Intervención realizada por el Grupo 4 acerca de la autoridad pedagógica en el patio del IFES.

resueltos con anterioridad, pero sin caer en la trampa de pensar que dichas soluciones son originales, únicas, no contaminadas. Llegamos a esas soluciones precisamente porque nos contaminamos, porque nos mezclamos, porque nos agenciamos de las ideas de otros; y solo a partir de las ideas de los otros somos capaces de generar ideas que nunca serán enteramente nuestras. Este modo de entender la creatividad es el que hay que desplazar hacia la educación: la copia como remix. (Acaso & Megías, 2017, pág. 89)

Los productos visuales integraron elementos de diversas obras artísticas, algunas propuestas por la docente en el aula y otras por el propio estudiantado. Escenas de películas, obras pictóricas, poemas, canciones, fueron combinadas para la producción de lo nuevo. Rancière en relación a la producción visual habla en este sentido de “la capacidad combinatoria del signo, capaz de asociarse con cualquier elemento de otra serie para componer una infinidad de nuevas frases-imágenes” (Rancière, 2011, pág. 50)



En esta producción se toma “El grito” (Munch, 1893) como referencia para caracterizar a la estudiante que aparece sentada, así como la escena final de la película “El profesor” (Caye, 2011) de la cual tomaron la disposición de las hojas en desorden por el salón y en el aire.

En el caso del Grupo 1, la imagen producida toma como referencia los zapatos en relación con la película “Niños del cielo” (Majidi, 1997), en la cual los zapatos tienen un gran protagonismo como elemento de distinción y desigualdad.

Escriben dos estudiantes en relación al proceso de creación:

“En cuanto al proceso en sí me pareció muy interesante todas las cosas que fueron surgiendo, que podíamos pensar como propuesta, la creatividad, el “cuelgue”, el “unirlo” a algo o relacionarlo a... quedé muy sorprendida y muy contenta, copada, conforme con el

resultado final, (...) me sorprendió gratamente a nivel artístico cómo quedó la propuesta.” (EGF5⁵⁸)

“En cuanto a la experiencia, poner en juego el cuerpo, la emoción y la propia voz genera un conocimiento, un recuerdo mucho más perdurable y profundo que haber estudiado para un escrito. A veces pienso que la experiencia, el proceso, vale más que el resultado final, que a veces creo que el producto final -en la educación- no es tanto lo que importa, pero haber llegado a concretar todas las ideas en una sola imagen, de la cual obtuvimos un resultado que quedamos conformes, es también gratificante y estimulador. Quizá ese sea el aprendizaje. No es el haber llegado a algo lindo que se pueda compartir, sino poder haber hecho síntesis de un estado opresivo (o cualquier otra cosa que se quiera expresar) en una sola imagen.” (EGF10⁵⁹)

Así como estas estudiantes expresan su gratitud en relación al resultado obtenido, particularmente uno de los grupos mostró no quedar conforme con el producto al que llegaron, y esto nos hizo reflexionar grupalmente en relación a lo que Acaso y Megías (2017, pág. 75) mencionan como “la servidumbre del objeto”, que opera en detrimento del proceso. Las y los integrantes del Grupo 1 expresaron que valoraban el proceso personal y colectivo transitado, más allá de las dificultades atravesadas: *“nosotros en un momento nos encontramos con esta limitación de lo que imaginamos a lo que después teníamos, como que nos faltaban una cantidad de técnicas como para llegar a esa idea de lo perfecto que nosotros teníamos en la cabeza” (GF)*; *“Sobre este proceso aprendí que los resultados no siempre reflejan nuestro recorrido pero que eso no quiere decir mucho en realidad, aprendí que el proceso es mejor que el trabajo terminado.” (EGF7⁶⁰)*; *“Para nuestro equipo, el resultado final obtenido no fue el esperado en cuanto a la imagen fotográfica quizás por falta de pericia técnica. Valoramos ampliamente el recorrido realizado y el proceso mediante el cual, a través de la discusión, el intercambio y la negociación, pudimos poner en palabras lo que nos estaba sucediendo como estudiantes en relación con la carrera...” (P10⁶¹)*

Durante el transcurso del proyecto, la intervención docente estuvo centrada especialmente en que el trabajo se focalizara en la idea a representar, que no se perdiera el contenido pedagógico de las producciones, apuntando a los materiales (en nuestro caso las fotocopias) y las técnicas como herramientas del discurso. En este sentido se revela la

⁵⁸ Escritura individual previa al grupo focal 5.

⁵⁹ Escritura individual previa al grupo focal 10.

⁶⁰ Escritura individual previa al grupo focal 7.

⁶¹ Parcial 10 (escritura grupal).

importancia de pasar de lo que Acaso y Megías llaman la “belleza formal” a la “belleza por el significado” como una belleza que da que pensar y por lo tanto genera aprendizaje:

Si la belleza formal se ampara en un proceso basado en las conexiones producidas por colores, formas y texturas, la belleza por el significado se adentra en los modos de placer intelectual, concretamente, en el placer que emana del conocimiento que producimos al asignar un determinado significado a un producto visual, un significado que ha sido construido desde una postura crítica e independiente. (Acaso & Megías, 2017, pág. 79)

Este significado visual construido colectivamente permitió la “*visibilidad de la reflexión y la recuperación del proceso educativo*” (P1), ya que los productos finales fueron compartidos con todo el grupo y también en un ámbito institucional que permitió el diálogo y el intercambio con otros agentes educativos dentro y fuera del aula. Expresa una estudiante: “*es la primera vez que me pasa de poder expresar de una manera lo que sentí, lo que siento, lo que sentimos nosotros, y poder compartirlo con otro*” (GF); “*Mediante este lenguaje visual buscamos dar cuenta a otros de lo percibido en nuestro proceso educativo.*” (P1)

El hecho de que la creación de los productos visuales haya sido colectiva, no dejó de lado las individualidades, las particulares de cada sujeto, en el proceso grupal. Esto es visibilizado por algunas estudiantes que expresan que la educación depende de los sujetos individuales, lo cual se vio reflejado en el proyecto ya que con una misma consigna e idénticos materiales todos los grupos llegaron a ideas y productos diferentes “*poniendo su individualidad en juego en cada producto resultante*” (P4⁶²).



En relación con el concepto de experiencia Dewey (1939) y de Larrosa (2006), expresan estudiantes del Grupo 3:

⁶² Parcial 4 (escritura grupal).

“En nuestro producto visual se muestra lo dicho por los autores ya que el resultado de ese objeto entregado iba a variar en cada una de nosotras porque se pone en juego la experiencia de cada una. (...) El concepto de experiencia fue la base que nos llevó a pensar los diferentes aspectos que presentamos en el trabajo visual, siendo una conjunción de ideas de cada estudiante que formó parte del grupo. (...) Esto conlleva a que el proceso de construcción del proyecto estuviese orientado a que cada estudiante pueda observar la fotografía final desde lo que vivió y de cómo el sistema estudiantil fue marcando su vida.” (P11)

En este sentido reflexiona un estudiante del Grupo 1:

“Contarnos entre nosotros nuestro camino me hizo entender que cada uno vive su realidad y que su proceso en la educación no es único. Cuando pensamos en hacer la pista de carreras con obstáculos me pareció que era lo que mejor representaba cada una de nuestras realidades, (...) siento que el proceso que hicimos para llegar a la pista fue muy interesante y real, destaco que fue real porque cada uno de nosotros vive como una carrera esta formación y los obstáculos eran nuestros, es decir, eran objetos que representaban nuestros desafíos y particularidades.” (GF)

Reflexiones finales

Resulta interesante volver a pensar en la pregunta realizada por Dussel: “¿Para qué trabajar con imágenes?” (2006, pág. 290). Desde esta experiencia en particular, se puede responder que en la formación pedagógica hubo un enriquecimiento producto de la introducción de otras formas del saber que permitió ampliar la mirada en relación a la forma de vincularse con los contenidos curriculares; se vivenció también la apertura a lo que Meirieu llama “la emergencia del sujeto” (Meirieu, 2018) a partir del trabajo basado en la experiencia y en especial en la experiencia estética, donde se amplía la visión del sujeto intelectual al sujeto integral, entrando en el aula las emociones, el placer, el cuerpo.

Algunos elementos surgieron a partir del trabajo en el proyecto en forma de dudas o de preguntas, que tenían que ver, por ejemplo, con el valor de lo artístico en el aula. En este sentido, aparece la idea de qué entendemos por “arte” y los sujetos habilitados para la realización artística, y los contextos en los cuales se produce, a partir de lo cual queda resonando esta pregunta: ¿se puede producir desde prácticas basadas en las artes en un aula de pedagogía? En relación a lo anterior, aparecen dudas sobre los conocimientos técnicos necesarios para la producción artística, y el lugar de lo artístico cuando, en nuestro lugar como docentes y estudiantes no nos reconocemos como “artistas”. El vínculo entre arte y educación, las formas en que lo artístico puede ingresar en el aula (en cualquier aula)

y los sentidos de esta apertura, fueron temas que estuvieron en discusión durante el proyecto y posteriormente a su culminación, que interpelaron el trabajo áulico y dejaron resonancias para seguir reflexionando.

Bibliografía

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Aguirre, I. (2015). Cultura visual, política de la estética y emancipación. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira de Oliveira, I. Tourinho, & G. Vicci, *Educación de la cultura visual. Tomo I: Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (págs. 93-138). Montevideo: UdelaR.

Caye, T. (Dirección). (2011). *El profesor* [Película]. EE.UU.

Dewey, J. (1939). *Experiencia y educación*. New York: News.

Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En I. Dussel, & D. Gutiérrez, *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (págs. 277-293). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar. Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Obtenido de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&tlng=es.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

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

- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades*, 11(2), 73-91.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Majidi, M. (Dirección). (1997). *Los niños del cielo* [Película]. Irán.
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel, & D. Gutiérrez, *Educuar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (págs. 295-310). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Meirieu, P. (octubre de 2018). "¿Qué pedagogía para este tiempo?", Teatro Real, Ciudad de Córdoba. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=FRuGKYV2NTY>
- Munch, E. (1893). *El grito*. Galería Nacional de Oslo, Noruega.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ranciére, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ranciére, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ranciére, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CAPÍTULO 6 -SUJETO PEDAGÓGICO

Se toma como referencia el concepto de “sujeto pedagógico” propuesto por Puiggrós (1990):

Los sujetos políticos y sociales actúan en el proceso educativo mediados por el vínculo pedagógico, constituyendo los sujetos pedagógicos. (...)Esta relación entre educador y educando, siempre mediada por el currículum (consciente e inconsciente, manifiesto u oculto, más planeado o más espontáneo, en germen, fragmentado o desarrollado), será denominada “sujeto pedagógico”. (Puiggrós, 1990, pág. 32)

Esta conceptualización parte de la consideración de la educación como práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. La autora afirma que toda pedagogía tiene un sujeto, como conjunto de significaciones, que media entre los sujetos sociales y políticos y el *habitus* que tiene por objetivo generar en el proceso de subjetivación. En este sentido, una formación profesional que tiene como objetivo la incorporación de un *habitus* reflexivo (Perrenoud, 2004), define un sujeto pedagógico determinado para estos fines.

En esta construcción conceptual se pueden distinguir al sujeto del aprendizaje, el sujeto de la enseñanza, y un currículum que es el que media en la conformación de la relación pedagógica a la que hace referencia Puiggrós.

En los Capítulos 4 y 5 se analizaron la dimensión curricular, así como las mediaciones puestas en juego en el proyecto desarrollado. En el presente capítulo se profundizará en relación al sujeto pedagógico y cómo se lo definió en la práctica pedagógica llevada adelante en el proyecto, así como los vínculos educativos generados en dicha práctica. Lo anterior se va a analizar en relación a ciertas categorías; en primer lugar, desde los conceptos de interés y participación, y en segundo lugar desde las ideas de escucha, reconocimiento y experiencia igualitaria.

Sobre el interés y la participación

Freinet (1978, en Meirieu, 2016) desarrolla una metáfora acerca de un caballo que no tiene sed el cual se resiste cuando se lo quiere obligar a tomar agua, y concluye que uno siempre se equivoca en la pretensión de hacer beber a quien no tiene sed. De esta manera ilustra la necesidad de organizar la enseñanza en función de despertar el interés por lo que estamos ofreciendo. Proponer la necesidad de despertar el interés en las/los educandos para que se produzca el aprendizaje es una premisa con larga tradición en la educación. De todas maneras, esto que parecería estar muy presente en las aulas de educación inicial

y primaria, se va desdibujando cuando los sujetos de la educación son jóvenes y aún más cuando son adultas y adultos. Sin embargo, en consonancia con las ideas de Meirieu (1998), que asegura que la empresa educativa siempre depende de que otro quiera y tome la decisión de aprender, la primera tarea que tenemos como educadoras/es es la conquista (Dubet, 2006), en relación a captar la atención del estudiantado con respecto a la propuesta de enseñanza. De esta manera, el interés es pensado no como un atributo subjetivo de las personas, como algo que debiera existir a priori, sino como una responsabilidad de las propuestas de enseñanza, incluso con estudiantes de formación terciaria que eligen estar ahí. Afirma una estudiante: *“La práctica educativa tiene que llegar al sujeto de manera seductora para que quiera recibirla” (P3⁶³)*

En el campo específico de la cultura visual, Hernández (2007) reflexiona acerca de la importancia de la elección del tema o el problema a partir del que se va a trabajar, la necesidad de plantear cuan relevante es para los estudiantes. Este cuestionamiento no es sencillo de resolver, el autor propone considerar las conexiones entre el tema o problema y la experiencia social, subjetiva de los estudiantes:

Lo que significa que responde a sus inquietudes, les plantea desafíos, les invita a establecer relaciones, y a disfrutar del placer de aprender. No es por tanto que les “gusta” o les “interesa”, sino que les implica y desafía. Lo que requiere poner en circulación no sólo diferentes saberes, sino la propia implicación de los sujetos. (Hernández, 2007, pág. 80)

La implicación en este caso, se logró por el hecho de presentar la propuesta del proyecto una vez pasado un tiempo de intercambio con el grupo y haber alcanzado un cierto conocimiento del mismo (el año lectivo comenzó en marzo y el proyecto comenzó a desarrollarse en el mes de junio). En función de las inquietudes, intereses, malestares, que fueron surgiendo en estos primeros tiempos de trabajo conjunto es que se elabora la propuesta inicial de trabajo. Escribe una estudiante en relación a qué le sucedió personalmente en este proceso de construcción del proyecto en el cual se ven involucradas/os de alguna forma como estudiantes en lo que se va generando:

“En el correr del proceso, entiendo que me sucedieron diversas cosas. Por un lado, sentí como una manera diferente de poder adquirir contenidos, ya que para la realización del trabajo partimos de las experiencias propias de cada uno/a en relación a lo educativo, en lugar de trabajarlo con algún autor/a. (...) Por lo tanto, considero que estuvo presente la idea de considerar y partir del interés de el/la otro/a, algo que no sucede mucho en relación

⁶³ Parcial 3 (escritura grupal).

a los procesos educativos que he estado circulando, para generar futuros contenidos.”
(EGF12⁶⁴)

La tarea del que educa tiene una relevancia central en esta forma de pensar lo educativo, pero el protagonismo no está dado por la necesidad del traspaso de saberes (lo cual no significa que se abandone la transmisión), sino por el saber pedagógico y didáctico que habilita a generar un problema en la situación de aprendizaje. El principio mismo de la organización del trabajo escolar debe estar en que el alumno/a se implique en una actividad movilizadora, y para esto el enseñante debe estar también implicado, compartiendo “la aventura común de aprender” (Meirieu, 2016, págs. 56-57).

Esta premisa de despertar el deseo de aprender, generar interés, comprometer personalmente a los estudiantes para que lo que pasa en el aula también sea lo que nos pasa (Larrosa, 2006), se relaciona con el hecho de que la cultura precede al sujeto, y es cada sujeto el que se apropia de forma personal de los saberes que la cultura ofrece: “Ontológicamente, el saber precede al aprender; pedagógicamente, el sujeto precede al saber” (Meirieu, 2016, pág. 22).

Reflexionando acerca de cómo consideran que aprenden, un grupo de estudiantes escribió:

“El conocimiento se puede crear a través de la realización de un trabajo y premisa. Se puede aprender también de escuchar a tus pares. Cada persona es un sujeto que tiene saber, cada quien diferentes saberes para compartir con el otro. Se puede también ir en busca de un saber que no tenés ante la necesidad de realizar el trabajo. Ya no es la figura docente que dicta o pretende transmitir los conocimientos, sino que el conocimiento y aprendizaje se genera a causa, o consecuencia, de ir por otras formas.” (P2⁶⁵)

La observación que realizan las estudiantes, afirmando que todas las personas tenemos saberes que podemos compartir, y que a partir de una “necesidad” se puede ir en busca de saberes nuevos está relacionada la idea de que lo central es la búsqueda del saber, la experiencia de problematización y no exclusivamente la transmisión. Otro grupo de estudiantes resalta la importancia de haber puesto en relación voluntades (retomando los conceptos abordados en común en el curso en relación a Rancière) para que la inteligencia se ponga en juego, a partir de que *“alguien “colocó” cierto interés en nosotros”*

⁶⁴ Escritura individual previa al grupo focal 12.

⁶⁵ Parcial 2 (escritura grupal).

(P3); una metodología que *“aporta a que aprendamos mejor (...), a nuestro aprender y querer aprender.”* (EGF1⁶⁶).

Resaltan que esta experiencia además implicó “ir por otras formas”, que tuvieron que ver con lo artístico. Las artes pueden ser una vía para incorporar el placer, las emociones, la curiosidad, a la educación (Acaso & Megías, 2017). El extrañamiento, la expectativa, la desfamiliarización, algo que nos pone en alerta, “como si sonara una alarma que dice que esta no va a ser una clase tradicional.” (Acaso & Megías, 2017, pág. 120)

“En esta propuesta tuvimos participación activa, eligiendo, determinando y siendo escuchados, porque también eso fue lo que permitió, el manifestar algo según nuestro criterio de grupo. No debería faltar la participación y la creación del alumno/a en los procesos educativos.” (P1⁶⁷)

En relación con el relato anterior, Charlot (2008) plantea el acercamiento al aprendizaje “como forma de “apropiarse de un saber, de una práctica, de una forma de relación con los otros y consigo mismo”, dejando de ser la acción de un “yo epistémico” (“el sujeto del conocimiento racional”) para pasar a ser una aventura del “yo empírico” (“el sujeto portador de experiencias”).” Este “yo empírico” que se implica, se compromete, participa activamente en la propuesta de enseñanza.

“Este trabajo me hizo dar cuenta de todo aquello que estoy recibiendo lo estoy tomando y transformando a partir de mi propia subjetividad.” (P7⁶⁸)

Aprender desde el deseo, desde el placer, desde lo que nos conmueve, no significa que no sea necesaria la disciplina, el esfuerzo; la diferencia está en si la motivación para el esfuerzo es intrínseca o extrínseca.

El esfuerzo placentero es la única manera de llegar a la disciplina: desarrolla el orden, el tesón y la constancia, pero –y esto es lo más importante de todo- sin que nadie nos obligue, nos castigue o nos haga sufrir. Desarrolla todas estas competencias tan valiosas para el proceso de aprendizaje de manera profunda y significativa, no solo para aprobar el examen. Por todas estas razones, debemos recuperar el placer como el motor de cualquier proceso de aprendizaje, tanto en la educación formal como en la informal, tanto en el jardín de infancia como en la universidad. Cuando acometemos los procesos con placer, el esfuerzo y la perseverancia aparecen de manera automática, llegan por la pasión, por el deseo, por el entusiasmo, y no por el miedo, el dolor o los castigos. (Acaso & Megías, 2017, pág. 125)

⁶⁶ Escritura individual previa al grupo focal 1.

⁶⁷ Parcial 1 (escritura grupal).

⁶⁸ Parcial 7 (escritura grupal).

En relación al vínculo entre esfuerzo y el querer aprender dicen estudiantes:

“Durante el año me pareció importante haber trabajado con recursos audiovisuales; personalmente, el primer parcial lo disfruté muchísimo y le dediqué mucho más tiempo que si hubiera sido un parcial tradicional con preguntas a desarrollar o verdadero o falso. En cuanto a la segunda actividad que finalizó con las fotografías, considero que fue una experiencia riquísima. (...) Hacer algo que tuviera que ver con el arte fue genial, en mi caso, una nueva experiencia que me encantó. Y como me pasó con el primer parcial, le dediqué más tiempo que para otras materias o trabajos más convencionales.” (EGF6⁶⁹)

Se hace explícita en forma reiterada en las y los estudiantes este vínculo entre el deseo de aprender y apropiarse de saberes pedagógicos, y la participación que tuvieron en el transcurso de proyecto.

“Vemos que la docente podría haber trabajado desde la imposición, es decir, venir a la clase y plantearnos que teníamos que realizar un trabajo con fotocopias recicladas; podría incluso haber planteado qué proyectos deberían de haber trabajado los sub grupos o el grupo, pero lo que hizo fue generar una experiencia para nosotros en la que todos nos sintiéramos parte de este proceso y pudiéramos tomar la decisión de qué trabajo realizar. Esta experiencia nos brindó la posibilidad de leer, por ejemplo, autores que estuvieran directamente relacionados con nuestro interés. La diferencia que hay con otras instancias es que estos autores no necesariamente fueron estudiados por nosotros porque simplemente estaban en el programa, sino que tenían un sentido para aportar a nuestro proyecto.” (P10⁷⁰)

La inscripción del trabajo de enseñar, de lo educativo, como “trabajo sobre los otros” (Dubet, 2006), implica que los sujetos (individuales y colectivos) con los que compartimos el aula son portadores de saberes, experiencias, y que estos pueden integrarse a la tarea de enseñanza transformando en este proceso la experiencia de sí (Larrosa, 1992).

“Lo que se debería buscar es que los alumnos de alguna manera en sus tránsitos educativos puedan hacer sus propios procesos y conexiones con respecto a la cultura, pensar y aceptar al otro, ver al sujeto de la educación como un “otro”, que no está vacío, y que se lo “llena” en la escuela o en el liceo, sino que el otro tiene un conocimiento desde otros lugares, desde otras experiencias vividas (...). (P1)

Freedman destaca que el aprendizaje depende de conexiones cognitivas, lo cual incluye las conexiones relacionadas con las emociones: “más conexiones quiere decir más aprendizaje. El aprendizaje depende del compromiso del alumno, que es un indicador de

⁶⁹ Escritura individual previa al grupo focal 6.

⁷⁰ Parcial 10 (escritura grupal).

inversión emocional.” (Freedman, 2006, pág. 98)

El involucramiento, la invitación a participar también implica salir del lugar de alumno tradicionalmente construido y asumir riesgos, *“no es venir a clase y estar sentados sacando apuntes”* (GF⁷¹); más allá de haber dado la pauta de donde partir, se pudo *“provocar que el sujeto pueda decidir”*, ya que *“el centro del proyecto no era la profesora, sino que fuimos las alumnas, fuimos las caras visibles de esta idea.”* (P7) La propuesta *“invita al verdadero involucramiento en nuestro proceso de formación”* (EGF13⁷²), destacándose como proyecto colectivo con verdadera participación: *“El proyecto de producción visual (en tanto síntesis y bajada a tierra de todo lo que habíamos aprendido hasta entonces) me pareció muy interesante, y fue uno de los pocos trabajos colectivos donde pude ver una genuina participación de todas las partes.”* (EGF13)

La mención de la “genuina participación” podemos vincularla con la importancia que le dan las y los estudiantes en sus reflexiones al lugar de la escucha, y las implicancias pedagógicas de esta dimensión.

Escucha, reconocimiento y experiencia igualitaria

Duschatzky (2017) desarrolla profundamente la idea de una política de la escucha en la escuela. Afirma que para la existencia de esta política, un elemento central es reconocer las expresiones, gestos, experiencias de los sujetos implicados en lo educativo, *“hacerles sentir a los demás, y a sí mismos, que existen”* (Duschatzky, 2017, pág. 14). Esto requiere también una “política del cuidado” (idem) ya que el sujeto queda expuesto al poner en juego su palabra, sus emociones, su identidad; esta política de la escucha es también una forma de afectar y ser afectados por otros, ya que se basa en pasar del monólogo a la conversación. En este sentido escribe una estudiante:

“El poder elaborar algo, de manera libre, no impuesto y basado en la experiencia que te ha marcado como estudiante creo que es totalmente valorable, más cuando nunca creíste que ibas a tener una instancia como esta, como de escucha.” (EGF4⁷³)

La importancia de la escucha es un tópico que aparece reiteradas veces en la voz de las y los estudiantes; escucha que habilita el diálogo solamente cuando logramos reconocer que ya hay en los sujetos un tipo de habla, no son solamente algo de lo podemos hablar (Duschatzky, 2017).

“(…) hubo lugar a la escucha, porque más allá de que el producto realizado haya sido visual,

⁷¹ Grupo focal (desgravación del intercambio grupal).

⁷² Escritura individual previa al grupo focal 13.

⁷³ Escritura individual previa al grupo focal 4.

dice algo de cada uno de nosotros, algo que queremos hacer oír.” (EGF4)

En lo que escribe este estudiante, se valora una escucha que no pasa por el control de lo estudiado, sino por la habilitación de la voz genuina, de la experiencia, del sujeto no alumno que también habita en la clase. Afirma una estudiante: *“todo el tiempo es un vaivén de conocimientos y diferentes experiencias.” (EGF6)*, y es en este intercambio a partir de la escucha que se produce el encuentro; un “encuentro-experiencia” (Duschatzky, 2017) que se desentiende de representaciones fijas previas, que entiende al otro como un exceso en relación a lo que esperamos: “El encuentro sucede entre sensibilidades atraídas por probar lo que desconocen. El encuentro no se planifica, no se anticipa: sucede. Pero no es del todo casual” (Duschatzky, 2017). Podemos planificar actividades, qué, cómo y con quiénes, pero no es posible anticiparnos a los efectos que esto tendrá en los sujetos.

La participación y el diálogo surgieron a partir de esta política de la escucha, y posibilitaron el encuentro que habilitó la experiencia. Esto no hubiera sido posible si no partimos del reconocimiento del otro como necesidad para la propia existencia. La existencia humana precisa de la mirada de otros, como afirma Todorov: “El reconocimiento de nuestro ser y la confirmación de nuestro valor son el oxígeno de la existencia” (1995, pág. 131).

Ser reconocidos y reconocidas como sujetos, al habilitar la propia voz, es lo que lleva al propio reconocimiento, que solamente puede acontecer cuando se produce un proceso de subjetivación, en el cual el reconocimiento se da a través de la no objetivación. Ser sujeto implica un movimiento de transformación del ser “objetual” al ser “subjetual”, en el cual más allá de que haya relaciones educativas asimétricas, se tienda a lo igualitario: “para ponernos como sujetos creadores y comunicantes (...) tenemos que liberarnos de la relación de *objetualidad*.” (Fernández Braga, 2020, pág. 92)

Garcés (2020) afirma que el problema que acarrea la pregunta que nos hacemos acerca de cómo educar, es que lleva implícito el punto de vista de quien educa:

(...) en definitiva, es la pregunta de quienes se adjudican el monopolio de la acción sobre la vida de los demás. Desde este punto de vista, quien aprende se convierte en el objeto de su reflexión y en el producto de su acción. El aprendiz es visto como el receptor de la acción educativa. (Garcés, 2020, pág. 20)

En contraposición a esta perspectiva, la autora propone que sea el del aprendiz el punto de vista desde el cual reflexionemos acerca de lo educativo, mirar y pensar desde otro lugar haciéndonos la pregunta acerca de cómo queremos ser educados (Garcés, 2020). Para eso es necesaria la escucha, la mirada, el reconocimiento, el rostro en toda su

politicidad, como seña de identidad, “como principio y fundamento de la ética” (Deleuze y Guattari en Garcés, 2020).

Escribe un grupo de estudiantes:

“(...) si bien al principio la profesora tuvo que transmitir ciertos saberes en el momento de que dio la pauta del trabajo y nosotros los estudiantes lo llevamos a la práctica ella dejó de ser protagonista y pasó a estar en un lugar pasivo donde nos ayudaba y aconsejaba. Ella propuso la idea, nos dio herramientas y nosotros decidimos llevarla a cabo decidiendo el modo, el tiempo, repartición de materiales, entre otras cuestiones. (...) la profesora desde un principio nos hizo sentir seguros de que sabíamos lo suficiente para llevar a cabo el proyecto y que el mismo sería enriquecedor para el grupo ya que conocimos realidades de otros compañeros con los cuales compartíamos día a día, pero no se daba la oportunidad del diálogo. (...) Como mencionamos anteriormente la profesora nos dio pautas, pero nosotros tuvimos la libertad de realizar un producto que sea propio del grupo.” (P7)

Las y los estudiantes resaltan como aspectos positivos del proyecto la libertad que sintieron a la hora de llevarlo adelante, y la igualdad en relación con la relación pedagógica establecida. Estos dos aspectos pueden pensarse en algunos puntos de intersección ya que la sensación de poder tomar decisiones con libertad está vinculada con la construcción de una experiencia colectiva basada en la igualdad.

La igualdad entendida en tanto sujetos que no se definen por los lugares que ocupan sino que se constituyen en relación: “Alumnos y profesores son iguales en tanto sujetos de lenguaje, sujetos de deseo, sujetos de aprendizaje, sujetos vulnerables, sujetos afectables, sujetos pasibles de mutaciones” (Duschatzky, 2017, pág. 150).

Autoridad pedagógica

La experiencia de la igualdad a la que se hacía referencia anteriormente, se puede analizar en función de la noción de autoridad pedagógica. Greco (2012) afirma que la relación pedagógica y el lugar de la autoridad del que enseña son espacios donde se pueden generar procesos de igualdad, experiencias de igualdad, que precisan de una autoridad igualitaria:

La propuesta de una autoridad igualitaria reúne lo que pareciera contraponerse, autoridad e igualdad: el despliegue de una potencia inagotable e insospechada que la relación pedagógica hace nacer. La autoridad de quien enseña se hace sostén de la igualdad que potencia procesos y confirma capacidades, en el alumno y en el maestro. Al imaginar una autoridad pedagógica diferente en este tiempo, en nuestros contextos, con nuestros textos

institucionales, en el marco de nuestras organizaciones, no hacemos más que buscar los modos de verificar, cada vez y en cada escena, esa igualdad. Desde la asimetría de una relación hacia la apertura de subjetividades emancipadas. (Greco, 2012, págs. 70-71)

Una autoridad igualitaria, para la autora, precisa del sostén de una “asimetría responsable” que habilite espacios en los que todas las personas transiten por modos de enseñar y aprender subjetivantes; cuando la autoridad causa procesos en los otros que llevan a apropiarse de la palabra, a afirmar capacidades, reflexionar, también produce esos efectos en sí misma. Esta autoridad alternativa a una construcción que reproduce un esquema de sumisión, dominio y obediencia, no se agota en lo instrumental ni en las características personales, sino que implica un “modo responsable, asimétrico, habilitante, emancipador, que se traduzca en múltiples formas de hacer lugar a la igualdad como potencia.” (Greco, 2012, pág. 67)

Afirma Garcés (2020) que hacer iguales a los desiguales no es una utopía, es el sentido de una situación en la cual hay un encuentro entre aprendices, para lo cual no es necesario crear instituciones alternativas o burbujas fuera del sistema, sino crear “una manera de cambiar la experiencia del espacio y el tiempo presentes, así como de las maneras de prestarnos atención.” (Garcés, 2020, pág. 142) Continúa reflexionando la autora, que si hay que hacer iguales a los desiguales es porque esta igualdad no está en el punto de partida, precisa de un gesto político, de una intervención que cambie las relaciones de poder existentes, que altere los códigos establecidos: “Por eso la igualdad no es un ideal abstracto fuera de contexto, sino una relación posible y concreta con los otros, que cambia la percepción de los contextos reales de vida.” (Garcés, 2020, pág. 142) Así entendida, la igualdad es una experiencia concreta, no un ideal.

A lo largo del proyecto el tema de la autoridad pedagógica fue abordado por uno de los grupos de trabajo, apareciendo en sus experiencias una idea de autoridad asociada a formas autoritarias, con una connotación negativa del término “autoridad” en sí mismo. Esto se visualizó a partir de que al inicio del proyecto compartieron relatos de sus vivencias como estudiantes en las que la autoridad tenía un lugar de control, de sanción, de castigo, de miedo. A partir del acercamiento a las discusiones pedagógicas en relación al tema se pudo ir enriqueciendo y complejizando la mirada, visualizando que si bien hay lugares institucionales que implican cierta autoridad, también es una construcción y una relación que se va generando en los encuentros pedagógicos, y que no tiene por qué renunciarse a la autoridad para generar experiencias educativas; estos elementos a la vez se iban

discutiendo y tensionando en relación a la forma de autoridad que se iba visibilizando y construyendo en el curso.

En este sentido aparecen tensiones que tienen que ver, nuevamente, con el entramado institucional, ya que si bien se generaron espacios para “autorizar” al otro, “permitir” (en el sentido de “permitirles tener la sensación de poder algo respecto a aquello que pasa”, Deligny en Garcés, 2020) y habilitar la construcción colectiva de un proyecto con participación real y activa de docente y estudiantes, donde sean también agentes (Edelstein, 2011) en el proceso de formación, el poder que en última instancia tiene el docente a la hora de evaluar y validar los aprendizajes es algo que aparece en ocasiones dificultando la apropiación del espacio y tiempo áulico por parte de las y los estudiantes con libertad y autonomía.

Reflexiones finales

Las pedagogías decoloniales consideran que las propuestas pedagógicas deben ubicarse en los intersticios del pensar-sentir-hacer. En el recorrido de este capítulo se abordaron diversas temáticas que retoman permanentemente esta idea. Lo primero que se presenta está centrado en la experiencia de una construcción colectiva de lo que transcurre en el aula, mediada por la organización curricular. Presentar una propuesta de currículum interactivo precisa necesariamente del reconocimiento del otro, de la construcción colectiva de un tiempo y un espacio donde los recorridos no estén solamente determinados por la figura docente, sino que se vaya construyendo un entramado en esos intersticios del pensar-hacer-sentir, para lo cual es imprescindible la presencia de una autoridad que genere experiencias de igualdad.

Esto no exime a quien es docente de la responsabilidad de la presentación de una propuesta pedagógica que atienda a ciertos objetivos formativos, pero partiendo de la escucha real de las y los interlocutores que se tienen delante, como sujetos de experiencia, para establecer las condiciones y las mediaciones necesarias para habilitar la formación: “Sentir lo que un cuerpo puede bajo ciertas condiciones y no puede bajo otras. Sentir-pensar el mundo de las afecciones y seguir las pistas de sus consecuencias. Tarea que, lejos de cualquier pasividad, exige un trabajo sutil de escucha.” (Duschatzky, 2017, pág. 30)

Afirma un grupo de estudiantes: “*Hemos aprendido muchas cosas sin explicaciones (...), sin que nadie nos instruya*” (P2). En esta observación está sintetizada gran parte de la pedagogía que transversalizó el proyecto realizado, ya que las y los estudiantes visualizan

que aprendieron por sí, sin subordinaciones. Esa es una de las premisas centrales de una educación emancipadora, que según Rancière (2007), es aquella que pone en relación dos voluntades (la del maestro y la del alumno) sin subordinar una inteligencia superior a una inferior. El método de la igualdad es el método de la voluntad: “Se podía aprender, cuando así se lo quería, solo y sin maestro explicador mediante la tensión del deseo propio o la exigencia de una situación.” (Rancière, 2007, pág. 27)

El trabajar desde la voluntad, desde el deseo, trae consigo tensiones en la relación pedagógica, en la forma de vincularse con los saberes, en el proceso de ir emergiendo en el aula como sujeto. Reflexiona en este sentido una estudiante:

“De las primeras sensaciones que tuve en este proceso de investigación y estudio fue la de sentirme invitada a algo que a priori quizás no entendía del todo, pero que intuía que me iba a sorprender. Me guió la curiosidad, el caos, el terreno escabroso, la niebla de una propuesta que suponía ser protagonistas. Fue revelador trabajar desde el interior, y cuando me refiero al interior quiero decir el sacar para afuera para volver adentro. Aquello que se expande desde el ser se comparte pero que constantemente está volviendo a una. Hace unos años en una clase de teatro un docente compartió con quienes estábamos allí una frase que creo me acerca a esta idea “ir hacia los demás para ir hacia uno mismo”. El movimiento se produce cuando el espacio se transforma en un germinador, en un lugar de encuentro donde cada individuo se potencia, se historiza, toma conciencia de su lugar en el mundo para luego derribarlo o transformarlo. Hay un poema de Roberto Juarroz que habla sobre la idea de que hombre es el constructor de su propia cárcel, pero como constructor que aporta el material para levantarla, también tiene el poder de incendiarla. Yo encuentro en la educación la potencialidad del incendio. La posibilidad de transformar, de transmutar, la capacidad de poder ir siempre hacia otro lugar.

Más allá del conocimiento académico, de autores interesantes y reveladores, aprendí formas, me aprendí a mí misma, generó una energía inagotable direccionada hacia las formas aprendidas y naturalizadas, que tenía naturalizadas.

Me desafió a salir de mi lugar de invisible. De un cuerpo más que se sienta en un banco. Hasta me replantee por primera vez por qué llevaba una cuadernola y una lapicera a clase. ¿De verdad lo necesito? ¿para qué? ¿es algo que lo hago yo o es algo que aprendí o me lo han impuesto?

Reflexionar, criticar, ser molesta y desconfiar. Pero también encontrar la brecha, el espacio

donde existe la posibilidad de la fisura.” (EGF11⁷⁴)

La profunda reflexión que comparte esta estudiante, desde una mirada que expresa su experiencia, sintetiza desde su sentir y pensar varios de los elementos que se fueron abordando en el capítulo; enfatiza acerca del lugar al que se sintió invitada a habitar como sujeto activo en el aula, y muestra las tensiones y dudas, el sentirse interpelada, como parte del recorrido realizado.

Bibliografía

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Braga, M. (2020). *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestro-americana*. Napoli: La Città del Sole.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Greco, M. B. (2012). Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional. En A. B. (comp), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (págs. 63-84). Buenos Aires: Paidós.

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

⁷⁴ Escritura individual previa al grupo focal 11.

- Larrosa, J. (1992). Tecnologías del yo y educación. En J. L. (Ed.), *Poder, Escuela y Subjetividad* (págs. 259-332). Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Todorov, T. (1995). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.

CAPÍTULO 7 – ENSEÑANZA REFLEXIVA DE LA PEDAGOGÍA

El presente capítulo se organiza en dos partes; en la primera se analizan los resultados de lo trabajado con el estudiantado durante el proyecto, en relación a los contenidos y a los niveles de reflexión logrados. La segunda parte aborda el vínculo entre teoría y práctica, y en qué medida la propuesta de enseñanza llevada adelante aportó al diálogo entre estas dos dimensiones de la formación.

El lugar de la reflexión en la enseñanza de la pedagogía

Como parte del trabajo de campo de la presente tesis, en el trabajo final del año, solicitado como requisito de aprobación, así como en el grupo focal, se les preguntó a los/las estudiantes qué consideraban que habían aprendido a lo largo del curso. De ahí surgieron testimonios que dan cuenta de procesos de metacognición en los cuales se vieron enfrentados/as a analizar y reflexionar acerca de qué y cómo aprendieron, con el propósito de generar instancias que propicien niveles profundos de reflexión individual y colectiva.

Para analizar las reflexiones realizadas, es necesario diferenciar los tiempos en que la reflexión tiene lugar y los contenidos de la misma, así como los niveles de reflexividad alcanzados

El tiempo de la reflexión

Con respecto al tiempo de la reflexión esta puede suceder en la acción (durante) y sobre la acción (la propia acción es objeto de reflexión) (Schön, 1987). Estos dos procesos tienen cierta continuidad ya que la reflexión en la acción puede provocar la reflexión sobre la acción, así como la reflexión sobre la acción prepara y anticipa para la reflexión en el momento de la acción. La reflexión fuera de la acción puede ser retrospectiva y prospectiva, habilitándose que se retome y reflexione acerca de la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser llevados a la práctica en otras situaciones, lo cual es un elemento central en la formación en educación, el hecho de transformar la experiencia en conocimientos para el mejoramiento de las prácticas. En el caso que se está analizando, se trata de una reflexión sobre la acción, ya que se realiza fuera del tiempo de la práctica, retomando de forma retrospectiva la experiencia del proyecto llevado adelante en el correr del curso. Si bien el carácter de estas reflexiones es, como se mencionó anteriormente, dirigido hacia el pasado, surgieron reflexiones prospectivas vinculadas fundamentalmente a su formación como educadoras/es y a cómo se visualizan llevando adelante esa profesión

en el futuro⁷⁵.

Los contenidos de la reflexión

Sobre los contenidos de la reflexión, esta necesariamente está referida a un contexto, situación, temática, problemática determinada. La reflexión en la formación sucede siempre en relación a una situación concreta (real o ficticia) en la cual podamos preguntarnos no solamente por el cómo sino también por el por qué y para qué habilitando la discusión pedagógica, didáctica y también política y ética.

Las reflexiones realizadas por el estudiantado en relación con el contenido se pueden organizar en los siguientes cuatro ejes: trayectorias personales como estudiantes, prácticas de enseñanza basadas en las artes, aspectos didácticos de la enseñanza, y temas educativos generales. En el siguiente punto, se irán desarrollando cada uno de estos grandes temas en relación con los niveles de reflexividad.

Es relevante mencionar que los contenidos organizados en estos cuatro ejes excedieron en algunos puntos lo planificado inicialmente desde el lugar docente, tanto en las reflexiones grupales como individuales.

Niveles de reflexividad

La referencia para el análisis de las reflexiones realizadas por el estudiantado será el esquema propuesto por van Manen acerca de los niveles de reflexividad (Elías, Barcia, & Hernando, 2007)⁷⁶.

Reflexión empírico-analítica

En este nivel la reflexión se focaliza en los medios más que en los fines, predominando una racionalidad técnica.

En este sentido, las reflexiones estuvieron centradas en el valor del proyecto desde la apertura a una forma de trabajo que visualizaron como diferente a las experiencias por las que habían transitado, miradas desde lo metodológico fundamentalmente: *“otra forma de trabajo en relación a un tema, partiendo de los intereses”* (EGF12⁷⁷); *“Sin duda siento que la experiencia es una herramienta muy importante y muy interesante de utilizar para generar o “despertar” en el otro el interés a la hora de aprender”* (EGF5⁷⁸); *“sin dudas el trabajo despertó en nosotros y en los y las espectadores y espectadoras curiosidad, ganas de seguir investigando.”* (P8⁷⁹)

⁷⁵ Contenidos que se explicitan más adelante en este capítulo al desarrollar los niveles de reflexión.

⁷⁶ Tema desarrollado en el Capítulo 2 de la presente tesis.

⁷⁷ Escritura individual previa al grupo focal 12.

⁷⁸ Escritura individual previa al grupo focal 5.

⁷⁹ Parcial 8 (escritura grupal).

Se reflexiona en relación a la posibilidad de aprender a partir de lo audiovisual, cuestionando el texto escrito como forma única o hegemónica de llegar al saber: *“poder sacar la fotografía, trabajar con lo audiovisual está buenísimo porque te lleva a entender que hay otra forma de aprender cosas, no solamente leer, leer, leer. Obviamente no es que no vayamos a sacar nunca más un libro de la biblioteca, pero hay otras formas de conocer...”* (GF⁸⁰)

Las propuestas de enseñanza al ser *“diferentes a las que estaba acostumbrada”* permitieron un aprendizaje conceptual y también didáctico: *“aprendí mucho de los temas que dimos, pero sobre todo de cómo se dieron las clases.”* (EGF12)

En algunas reflexiones, fue considerada la utilización de esta metodología de trabajo como *“más fácil o irrelevante, pero requiere de mucho esfuerzo también y de conocimiento y de saber aplicar ese conocimiento.”* (EGF4⁸¹) En este caso irrumpe lo aprendido en sus biografías escolares sobre el conocimiento artístico como saber vinculado al ocio, los tiempos de recreación o distensión en el aula, y se pudo discutir ese saber a partir de una experiencia de trabajo con lo artístico diferente.

En relación a los contenidos, los dos temas centrales acerca de los cuales se reflexionó en este nivel fueron las prácticas de enseñanza basadas en las artes y lo referido a aspectos didácticos. En el primer caso, especialmente acerca de las artes como recurso metodológico valioso y las formas de aprendizaje significativas que se habilitan a partir del trabajo con lo artístico en el aula. Sobre los aspectos didácticos, se visualiza el trabajo en grupo como una forma de trabajo que enriqueció los aprendizajes individuales; se destaca el trabajo en proyectos por la apropiación del recorrido realizado en términos de tiempos y espacios pedagógicos por parte del estudiantado, así como su participación en la construcción del currículum áulico. También reflexionaron acerca del lugar del interés en las propuestas, como forma de generar compromiso con el curso y participación real, a partir del desafío y la implicancia⁸².

Reflexión hermenéutico-fenomenológica

En este segundo nivel aparece la toma de postura y la reflexión en relación a diferentes formas de entender la enseñanza buscando marcos de interpretación para las prácticas.

Al respecto, uno de los grupos de estudiantes pone en discusión las formas en que

⁸⁰ Grupo focal (desgravación del intercambio grupal).

⁸¹ Escritura individual previa al grupo focal 4.

⁸² Sobre estos puntos se presentaron testimonios del estudiantado en los capítulos 4 y 6.

aprendemos vinculadas a las propuestas de enseñanza, visualizando el lugar del sujeto en el aprendizaje memorístico, como mero reproductor, en contraposición con un aprendizaje centrado en la comprensión:

“Dar lugar al análisis de los contenidos obligatorios y cuestionarse por qué alguien debería aprender cosas de memoria y cuál sería la justificación cuando pueden darse los contenidos desde otro lugar y teniendo en cuenta la importancia de la experiencia.” (P1⁸³)

“Cuando se dan estas oportunidades de reflexión como permite la pedagogía vemos la oposición entre estudiar de memoria y estudiar para comprender; haciéndonos parte y estudiando desde la propia experiencia, podemos llegar a mejores resultados, con conocimientos ordenados”. (P1)

“¿Cómo aprendemos? ¿cómo accedemos al aprendizaje? Dos preguntas que suelo hacerme y que con el trabajo pude responder en cierta forma.” (EGF2)

En este mismo sentido, otro grupo reflexiona sobre la utilización de fotocopias: *“Esto nos llevó a pensar si los desechos en papel no significaban también un desecho en relación a los conocimientos, ya que muchas veces estos no fueron adquiridos y aprendidos sino meramente reproducidos.” (P4⁸⁴)* En otro sentido, el poder *“construir y construirnos como futuros y futuras agentes de la educación de mejor manera fue muy enriquecedor” (P8)*. El lugar del sujeto en la reproducción/producción de los saberes está siendo evidenciado a partir de esta comparación.

Uno de los temas recurrente en las reflexiones individuales y grupales fue el valor de los procesos de aprendizaje, más allá de los resultados finales: *“es como que todo tiene que estar bien en el proyecto final, estudié para que me fuera bien en el parcial, estudié para que me fuera bien en el escrito (...) después que lo presentamos, ahí recién me di cuenta que el proceso había sido mucho más rico y mucho más valioso que todo” (GF); “la realización del producto generó diversos procesos muy interesantes a nivel grupal, desde el compartir las experiencias personales (que promovió la integración), la investigación de conceptualizaciones y autores, la reflexión acerca de lo investigado, entre otros” (P8); “Ante todo, el proceso que hemos transitado ha sido un descubrimiento, por ir en busca de algo que ignorábamos.” (P2)*

En relación a los sujetos pedagógicos, el lugar docente en las prácticas educativas también fue objeto de la reflexión, dimensionando el poder de *“dejar huellas que ni se imaginan” (EGF4)*, e incidiendo de forma significativa en la experiencia de lo educativo y

⁸³ Parcial 1 (escritura grupal).

⁸⁴ Parcial 4 (escritura grupal).

sus posibilidades:

“Es importantísimo como sujeto de la educación que el otro, digamos que el agente, crea en ti. Que te aliente a que es posible, a que todos aprendemos diferente, a que le busque la vuelta, a que evalúe el interés. Aprendí fundamentalmente que, si no estoy abierto a comprender la realidad y la experiencia del otro para dar lugar a lo educativo, si no creo en él, seguramente lo esté condicionando sin darle la oportunidad que todos merecemos. Oportunidad que puede cambiar la vida de cualquier sujeto.” (EGF4)

El sujeto pedagógico en relación, con saberes y con otros sujetos, se visualiza en esta construcción colectiva de un proyecto común, desde un sujeto integral; en palabras de una estudiante: *“encontré más que nada con los mundos internos que habitaban en ellas (compañeras del subgrupo) más que con las ideas racionales” (GF), “otra cosa que reflexioné bastante es esto de trabajar desde adentro, de lo que una tiene, de lo que los demás tienen, trabajar con otras personas... A mí por ejemplo en esta carrera realmente me está costando muchísimo hacer trabajos en grupo porque, no sé, me siento muy sola, me cuesta encontrarme, me siento como compitiendo con las ideas de los otros, es algo que me extraña, pero me pasa que siempre tenés que estar elaborando un texto, algo por escrito, y esto fue de otro tipo de elaboración de material, hizo que tuviera...no sé, que fuera más orgánico, más cerca de lo humano, a la actividad humana.” (GF)*

En otro orden de temas, el sentido del estudio de la pedagogía en la formación en educación y de la reflexión pedagógica especialmente, fue valorado como *“imprescindible para los educadores porque da profundidad, sentido y vuelo creativo a las cosas que se hacen, se dicen y se piensan.” (P1)* El hecho de que se haya trabajado *“con una mirada hacia la reflexión”* permitió comprender que *“la pedagogía permite no caer en la naturalización de lo que son ciertas preocupaciones para la educación. Permite hacerlo a través de la investigación y no a través de la pura opinión espontánea. (...) Este producto nos permite corroborar que la Pedagogía abarca más que la reflexión sobre el campo de las mediaciones o de la enseñanza, intenta recuperar el proceso de enseñanza y permite dar cuenta de los saberes cotidianos y de las experiencias sociales.” (P1)*

Los contenidos que prevalecieron en este nivel de reflexión, estuvieron vinculados a aspectos didácticos (el trabajo desde la experiencia, la relevancia de la realización de un producto); al lugar de las artes vinculadas a la presencia integral del sujeto a partir de su incorporación en las propuestas de enseñanza; a sus trayectorias como estudiantes reflexionando especialmente acerca de las posibles formas de habitar el aula como alumnos y el valor de constituirse en participantes activos en la construcción del recorrido del curso;

y categorías propias de la pedagogía, así como lo relevante del estudio de la pedagogía para la formación en educación.

Reflexión crítica

Este nivel de reflexión implica una racionalidad emancipatoria que problematiza la práctica de enseñanza, así como los contextos en los cuales esta se lleva adelante.

Se identificaron relatos individuales y grupales que pusieron en el centro de la reflexión el potencial transformador de la educación, tanto en lo personal como en la relación entre la educación y la sociedad.

“(...) a mí en lo personal me llevó a deconstruirme y poder transformarme para elaborar nuevas estrategias y herramientas para construir sujetos más humanos a través de la educación... siempre dije que estudio esto porque lo considero una herramienta de transformación. Con más humanos me refiero a que sean más solidarios, que tengan herramientas para transformar la sociedad, gente capaz de pensar con amor para transformar en una mejor sociedad la actual.” (GF)

“Me gustó mucho esta modalidad de trabajo, que todos podamos plantear diferentes temas a tratar en base a un mismo hecho, en base a la educación, bancaria en su mayoría, y que todos podamos reflexionar, volver al pasado, analizar hechos puntuales que nos han pasado, y poder darle otra mirada, y que podamos “cambiar” o querer hacerlo. Cuando nosotros comencemos a trabajar en nuestra práctica que no reproduzcamos estos hechos en base a nuestra experiencia, sino que podamos darle un vuelco a mejorarlo, a mejorar el futuro, la educación, la sociedad.” (EGF1⁸⁵)

“Otro de los aprendizajes que me llevaría, quizá más como filosofía personal que aplico, es el poder de transformar. Al expresar una “angustia” contenida a lo largo de toda la educación en un producto concreto contundente, con el fin comunicativo y para un otro es una forma de transformar la mala experiencia vivida en otra cosa.” (EGF10⁸⁶)

“Lo que aprendí fue muy amplio. En líneas generales el cuestionamiento de algunas conductas o formas de pensar que tenía naturalizadas. Aprendí a cuestionarme más, a buscar un pienso en las cosas. Lo que me pasó puntualmente es que me ha dejado helada con situaciones que nunca me había cuestionado y que en concreto las tenía re naturalizadas. Puntualmente esta materia me deconstruyó. Abrió en mi forma de ver y de pensar determinadas situaciones.” (EGF15⁸⁷)

⁸⁵ Escritura individual previa al grupo focal 1.

⁸⁶ Escritura individual previa al grupo focal 10.

⁸⁷ Escritura individual previa al grupo focal 15.

“En el transcurso de la elaboración del trabajo (proyecto audiovisual) me pasaron dos cosas relevantes: la primera fue que pude ver a la educación desde otra perspectiva, más allá de lo lúdico o de lo didáctico. Y la segunda cosa fue que me llevó a pensar diferentes formas de lograr una educación más inclusiva, es decir, trabajar para conseguir un objetivo en común. La educación es lo que mueve al mundo y no es la “salvadora” y la solución absoluta a todo, es la que encauza proyectos en los que se busca mejorar algo para el bien de todos por igual.” (EGF2⁸⁸)

“El tema que nos tocó trabajar fue muy interesante y nos obligó a pensar y repensar un montón de cosas acerca del sistema educativo actual y pensar dónde estamos parados y donde nos gustaría estar.” (EGF6⁸⁹)

“Es posible cambiar esta idea, como planteamos anteriormente en relación al rol que cumple el/la educador/a. Tomar la noción de educador/a como intelectual transformativo/a, permite reconocer a este/a como sujetos ideológicos y políticos con la posibilidad de introducir cambios, que permitan educar a los/as educandos como sujetos activos/as y críticos/as, a través de reconocer sus singularidades y propias experiencias.” (P5)

Se puso en discusión el hecho de que no cualquier forma de enseñanza tiene la posibilidad de generar cambios a nivel de los aprendizajes, desde lo subjetivo y lo social, sino que son necesarias experiencias educativas que pongan en el centro la reflexión, la crítica:

“Aprendí que la mejor forma de aprender es cuestionando y experimentando. Siempre fui una alumna tranquila y hacía lo que los profesores mandaban. Ni más ni menos. No me preguntaba si me interesaba o no, había que hacerlo y listo. Muchas cosas que aprendí en mi proceso por la escuela y liceo no me acuerdo. Pero esto de escuela tradicional, escuela nueva, la pedagogía crítica, el concepto de experiencia, etc., son cosas que me modificaron, que entendí y que me interesaron y pienso que cuando algo lo aprendés así, se aplica y no se olvida. Quiero aplicar, en los momentos en que me toque enseñar, aprender mientras lo haga y tratar de enseñar mediante la experiencia.” (EGF14⁹⁰)

En este último testimonio además de relacionarse el curso con la biografía personal, se vincula lo transitado también con una proyección a nivel profesional. De forma similar una estudiante realiza un análisis de cómo los saberes conceptuales y experienciales inciden en la formación:

⁸⁸ Escritura individual previa al grupo focal 2.

⁸⁹ Escritura individual previa al grupo focal 6.

⁹⁰ Escritura individual previa al grupo focal 14.

“Disfruté mucho este curso. En primer lugar, porque aprendimos un montón de elementos teóricos verdaderamente importantes para nuestra carrera, no a través de la recepción exclusiva, sino a través del diálogo permanente e intercambio de experiencias propias. Aprendí no solo las características y esencias de las distintas pedagogías (que nos ayudarán a decidir en gran medida qué tipo de educadoras sociales queremos ser), sino también otras nociones que me impulsan constantemente a la reflexión.” (EGF13⁹¹)

De los temas identificados como contenidos de la reflexión, en este nivel predominaron los contenidos vinculados a categorías propias de la pedagogía (el lugar del sujeto, derecho a la educación, la autoridad pedagógica, las corrientes pedagógicas, el lugar del cuerpo en el aula, la educación como subjetivación, el trabajo docente, los fines de la educación⁹²) y a sus trayectorias como estudiantes, con las cuales vincularon lo anterior.

Vínculo entre teoría y práctica

Tal como fue abordado en el Capítulo 2, el desarrollo de prácticas reflexivas precisa necesariamente de una formación en la cual la teoría y la práctica estén relacionadas, dialoguen en forma permanente. En dicho capítulo se abordaron diversas tradiciones en la formación profesional en educación analizando el vínculo que establecen entre las dimensiones teórica y práctica; estas tradiciones dan cuenta de un vínculo de subordinación, donde generalmente prevalece una noción aplicacionista en la cual lo teórico (saber con mayor status epistemológico) debería ser aprendido para ser aplicado posteriormente a las situaciones de la práctica educativa.

El proyecto llevado adelante tuvo la pretensión de generar un diálogo entre las dimensiones teórica y práctica de la formación, puestas en relación en un plano de igualdad en cuanto a la relevancia de ambas. En este sentido, una estudiante reflexiona sobre la asignatura:

“Creo que la materia demostró mediante la práctica de qué se trata la pedagogía y logró su objetivo mediante la experiencia propia en cada uno de nosotros. Acompañando con las teorías, pero llevando a una realidad palpable que hizo se entendiera de la mejor manera.” (EGF4)

Un grupo de estudiantes escribe que los autores estudiados *“tenían sentido para aportar a nuestro proyecto.”* (P1) Esta mirada pone de manifiesto la posibilidad de una

⁹¹ Escritura individual previa al grupo focal 13.

⁹² Las reflexiones realizadas en relación a los temas referidos están explicitadas y analizadas en capítulos anteriores de la presente tesis, en los que se profundiza en cada uno de ellos.

relación horizontal entre la teoría pedagógica y la práctica educativa: no es la teoría que ilumina las prácticas, ni la práctica subordinada a la teoría, sino dos dimensiones de lo educativo que se implican mutuamente.

“(...) un proyecto que permitiera la participación de los sujetos, la inclusión de las teorías abordadas en clase y las de otras materias también, dio lugar a una transmisión sumamente rica donde la experiencia educativa en este proceso ha sido de análisis, reflexión y comprensión. Entender las teorías desde la misma participación del cuerpo y no desde el hecho de abrir la cabeza para que se impongan las ideas.” (P1)

En el análisis que realiza este grupo de estudiantes se presentan varios elementos para destacar: la idea de experiencia (que se profundizará más adelante), la percepción del vínculo entre lo que pasa por el cuerpo y lo intelectual, y la mención de la transmisión.

Pensar en el aprendizaje desde el cuerpo rompe con la tradición moderna en la cual es en el intelecto en el lugar donde este sucede. Relacionado con la idea de experiencia como algo que nos pasa (Larrosa, 2006), que nos atraviesa como sujetos integrales, aparece esta idea de que se aprende y se entienden las teorías cuando tiene participación el cuerpo. Aquí se podría agregar que en esta relación el cuerpo representa los sentidos, la sensibilidad, las emociones, y que la entrada de lo artístico hace un gran aporte en esta línea.

Por otro lado, el hecho de que además de haber experiencia y de entrar en juego el cuerpo, también se hable de transmisión, es significativo por lo denostada que suele estar palabra por algunos autores y corrientes del campo pedagógico, y más aún en el didáctico. La idea de transmisión ha estado asociada a la pedagogía tradicional, a una forma de lo educativo unidireccional, arbitraria, autoritaria. Defender la transmisión como parte central de lo pedagógico no está asociado directamente con esta postura tradicional, sino con asumir la responsabilidad de la enseñanza como forma de acceso a los bienes culturales (en este caso a los saberes del campo de la pedagogía, aunque no solamente). El problema no es transmisión sí o no, sino transmisión cómo y para qué: si ponemos en común saberes como copia, para la reproducción y el embrutecimiento; o si lo hacemos para enriquecer la experiencia personal a través de la apropiación de saberes, de la posibilidad de la conceptualización y la integración de la cultura, para habilitar y posibilitar, y no para adaptar. En este sentido las estudiantes toman como referencia a Paulo Freire y dicen: *“No es suficiente modificar la relación docente alumno para lograr un cambio, la criticidad y el*

pensamiento reflexivo deben ser integrantes fundamentales de la práctica pedagógica.”
(P3)

El entendimiento de la teoría pedagógica pasó por la relación con las prácticas tanto de su experiencia previa como estudiantes, como con el trayecto del curso. Así lo expresan algunas estudiantes, poniendo de relieve el vínculo entre lo personal, lo colectivo y lo pedagógico: *“Se permitió que cada uno/a buscara sus particularidades y luego con el diálogo entre los/as otros/as compañeros/as generar una representación sobre todo aquello que entendíamos que implicaba la educación hoy en día.”* (EGF12)

En lo que respecta a la bibliografía específica del curso de Pedagogía I, el concepto que sobresale en cuanto a la apropiación en los discursos escritos y orales es el de experiencia. La mención a esta idea tanto desde la conceptualización de John Dewey como de Jorge Larrosa aparece en la totalidad de los trabajos escritos realizados grupalmente, vinculando dicho concepto con la propuesta pedagógica del curso. A modo de ejemplo: *“Si analizamos este proyecto desde John Dewey (1960), no solo podemos ver que fue una buena experiencia educativa, sino que además podemos entender lo que el autor plantea.”*
(P10)

La ruptura con algunos binarismos, en el sentido que lo proponen las teorías decoloniales, como ser cuerpo-intelecto, teoría-práctica, individuo-grupo, haciendo dialogar el sentir, hacer, pensar como parte de la experiencia de aprendizaje, y no solamente como elementos del discurso pedagógico, es especialmente valorado por el estudiantado, lo cual se ejemplifica en esta apreciación: *“La experiencia nos puso en la piel las críticas que Giroux (1990) realiza a la educación.”* (P3)

Visualizan que la experiencia fue lo que logró vincular teoría y práctica, fue el enlace para que lo teórico tuviera un sentido y pasara por el cuerpo: *“(…) aprender a través de la experiencia poniendo en práctica lo personal, acerca y facilita la apropiación y comprensión de conceptos ajenos.”* (P2); *“... en la actividad tuvimos la oportunidad de estar fuera del salón, movernos, utilizar el cuerpo, la expresión, lo artístico y sin embargo logramos adquirir un buen conocimiento de los temas dados.”* (P7) Es de especial interés la expresión “sin embargo”, ya que da cuenta de las concepciones construidas en relación a las formas de aprender, y pone en evidencia que valoran la apropiación de elementos conceptuales desde un recorrido inesperado para este grupo.

El proyecto surge de sus experiencias y genera otra experiencia:
“La primera vez que en clase como profe nos acercaste el trabajo de intercambios entre

compañeros de una experiencia educativa o antieducativa logré visualizar lo impactados o lo atravesados que estamos por la educación, escuché a cada uno de mis compañeros con todas las experiencias que habían tenido a lo largo de su proceso y ahí entendí que un docente, un maestro o un educador puede dejar mucho más huellas de las que piensa, honestamente nunca había tenido la oportunidad de repasar una buena o mala experiencia en alguna otra carrera o materia. Ese día creo que notaste la intensidad con la que contábamos nuestras historias y cuando comentaste lo de las fotocopias me fui pensando en todo lo que podía hacer con ellas y el significado que ese montón de papeles dejó en cada uno de nosotros.” (EGF7)

“... consideramos que esta fue una experiencia educativa, porque nos incentivó a utilizar la creatividad, a interiorizar en diversas áreas como la fotografía, la interacción con nuevos compañeros. Nos ayudó en el desarrollo de ulteriores experiencias y nos vimos ante desafíos y obstáculos que, gracias al grupo, pudimos resolver.” (P6)

El aprendizaje a través de la experiencia es recuperado también a partir del concepto de alternativa pedagógica (Puiggrós & José, 1998):

“Se considera que el trabajo realizado fue en cierta forma una alternativa pedagógica ya que rompe con las vivencias de la típica “escuela tradicional”, nos hace vivir una experiencia, y como dice Larrosa (s/f) es “eso que me pasa”, es decir, la construcción de un nuevo sentimiento al enfrentarme a una realidad diferente, la experiencia como creadora de interés.” (P3)

En las producciones escritas realizadas posteriormente al proceso de materialización del producto visual, se observó la incorporación de las ideas de las y los autores abordados en el curso para el análisis y la reflexión acerca de la experiencia, además de la integración de un numeroso conjunto de autores tomados fuera de lo estrictamente programático. Este hecho no es menor, ya que da indicios de una reflexión pedagógica que excede la pretensión de cumplir con lo esperado desde la propuesta docente a la hora de evaluar, con las lecturas obligatorias del curso, habiendo aportado desde el campo de la pedagogía y desde otros campos autoras/autores (ya sea de otros cursos de la carrera, de otras formaciones realizadas o de lectura personal) a la reflexión pedagógica. En términos cuantitativos, hubo diecinueve autores/autoras incorporados a los trabajos finales que no estaban indicados en el Programa de la asignatura.

Reflexiones finales

En el presente capítulo se pudieron organizar algunas de las reflexiones llevadas

adelante por el estudiantado, atendiendo a su contenido y al nivel de reflexividad alcanzado. Es destacable el hecho de que se hayan logrado abarcar diversos temas vinculados con lo educativo a partir del proyecto llevado adelante, pudiendo abordar de forma grupal algunos contenidos que transversalizan las reflexiones, así como haciendo emerger temáticas específicas de interés de algunos individuos o subgrupos.

En relación a los niveles de reflexión, la propuesta de enseñanza logró niveles profundos de reflexión que pusieron en discusión dimensiones no solamente pedagógicas y didácticas de la educación, sino también epistemológicas, políticas y éticas.

Bibliografía

- Elías, M. E., Barcia, M., & Hernando, G. (mayo de 2007). Perspectivas teóricas en la construcción del concepto de enseñanza reflexiva. *en I Jornadas de Investigación en Educación "Sujetos, prácticas y alternativas"*. Mar del Plata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18.
Recuperado a partir de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Puiggrós, A., & José, S. d. (1998). Sobre las alternativas pedagógicas. En A. Puiggrós, S. José, & J. Balduzzi, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina* (págs. 11-42). Buenos Aires: Contrapunto.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

CONCLUSIONES

Las consideraciones que se desarrollan a continuación son la síntesis de los hallazgos realizados que se presentan en los capítulos cuatro al siete, a partir de retomar la pregunta de investigación de la presente tesis: ¿qué aportes puede realizar la incorporación de la cultura visual en las prácticas de enseñanza de la pedagogía, en la formación en educación?

Aportes de la cultura visual a la enseñanza de la pedagogía

Reflexión pedagógica

El trabajo pedagógico se vio enriquecido, en primer lugar, al incorporar la cultura visual al aula, porque aportó a construir un vínculo fluido entre teoría y práctica, rompiendo con las tradiciones aplicacionistas, al resignificar los contenidos y textos pedagógicos en relación con la propia experiencia como sujetos individuales y colectivos. En esta línea se fueron incorporando saberes disciplinares⁹³ en la medida en que fue apareciendo la necesidad de hacerlo, esta forma de acercamiento a los saberes cobró especial sentido para la formación de los/las estudiantes.

En segundo lugar, se generaron niveles profundos de reflexión, según lo analizado en el Capítulo 7. Los conocimientos puestos a circular en el aula aportaron a la construcción de un *habitus* reflexivo como parte de la formación profesional, ya que las/los estudiantes lograron apropiarse de los saberes para analizar tanto sus propias experiencias educativas, como los temas trabajados en clase, vinculados a diversas categorías pedagógicas y a su formación.

Los saberes válidos

El trabajo realizado contribuyó al desarrollo de una perspectiva pedagógica decolonial, dado que se legitimaron en el aula saberes tradicionalmente relegados, aportándose a la formación pedagógica no solamente desde lo racional, intelectual, los saberes letrados, sino incorporando las artes y la cultura visual en la construcción de estos saberes. Esta incorporación de las artes implicó que se trabajara desde lo sensible, desde lo estético, la mirada, los diversos sentidos, comportando esto una ruptura con la epistemología colonial. En este sentido, la incorporación de la cultura visual en la enseñanza pretendió superar el argumento cultural y el argumento didáctico (Dussel I. ,

⁹³ Este punto se desarrollará más adelante en el subtítulo “Sobre la pedagogía”.

2010), a partir de los cuales la presencia de la imagen en el aula estaría fundamentada por su valor para la cultura contemporánea o por la función de generar interés para llegar a los considerados como verdaderos conocimientos; en esta propuesta las imágenes son un objeto de conocimiento en sí mismo, no subsidiarias a otras formas de saber. Se abordó el curso desde el hacer, sentir y pensar, dimensiones que de forma interrelacionadas fueron aportando al proceso de enseñanza y de aprendizaje. El trabajo pedagógico fue desarrollado desde la experiencia y como una experiencia, dando lugar y valor a lo que los sujetos aportaban y generando aprendizajes nuevos.

El lugar del sujeto

El sujeto pedagógico fue construido en relación, como portador de experiencia y de una voz legítima en el aula, y copártcipe del trabajo pedagógico. A partir de esto, se visualizó un gran compromiso con la propuesta, se potenció la participación y la autonomía del estudiantado.

El proyecto tuvo como centro la creación de una producción visual, mediada por las intervenciones y las propuestas docentes, que implicó para los sujetos ser parte genuinamente activa de la construcción de saber y de la reflexión educativa, trascendiendo la reproducción mecánica de conocimientos poco significativos o valorados.

Sobre lo común y lo particular

La organización de la asignatura en recorridos generales y particulares, de forma no lineal ni determinada a priori por el docente, habilitándose la negociación de tiempos y espacios áulicos tanto como de contenidos a desarrollar, permitió que al finalizar el curso las/los diferentes estudiantes hubieran llegado al aprendizaje de un conjunto de saberes disciplinares comunes a todo el curso, a la vez que cada grupo de trabajo profundizó en contenidos particulares de su interés.

Se reconoció en este recorrido a la vez común y particularizado, la necesidad de acercarse a saberes relevantes del campo pedagógico que fueron enseñados a todo el grupo (presentes en el programa de la asignatura), pero a la vez este reconocimiento también particularizó, al habilitar caminos singulares como parte del trabajo en el curso. Esto nos llevó a cuestionar una de las premisas de la narrativa moderna, aún hoy dominante, la homogeneización a través de la estandarización de contenidos y propuestas, y asumir las particularidades de los sujetos individuales y colectivos con los que trabajamos. Asumimos la imposibilidad de amoldar a la misma propuesta y estrategia a todas las

personas, y lo hicimos desde el convencimiento de que la diversidad enriquece en lugar de ser un obstáculo para la enseñanza. Como afirma en la cita siguiente un grupo de estudiantes, pensar en términos de igualdad y no de homogeneización:

“En algún lado se ha escrito que todos deben vestirse, pararse y moverse de determinada manera y esa decisión reposa en la idea de que todos deben tener algo en común para poder conformarse como una sociedad de iguales, pero ¿hasta dónde el término igualdad participa?, ¿será así que se logra la igualdad?, ¿vistiendo todos iguales, enseñando a todos lo mismo y al mismo tiempo? Nuestra experiencia nos demuestra que no, que no es así como deberíamos de aprender y que eso debe considerarse a priori para que después no sea tarde cuando ya no podemos volver atrás y no sabemos qué hacer con lo que nos pasa y con nuestro cuerpo.” (P1⁹⁴)

Sobre la pedagogía

Se puede en este punto hacer una enumeración de algunos contenidos disciplinares que fueron nodales en el curso y que se recuperaron de manera significativa en las producciones realizadas a modo de evaluación final del curso:

- el concepto de experiencia,⁹⁵
- las características centrales de las diferentes corrientes pedagógicas abordadas (escuela tradicional, escuela nueva, tecnicismo y pedagogías críticas),
- la pedagogía tradicional, que fue la que más vincularon con sus biografías escolares,
- las pedagogías críticas, en el marco de las cuales la visión de los profesionales de la educación como intelectuales transformadores (Giroux, 1990) estuvo presente en todas las producciones realizadas, apareciendo fundamentalmente como proyección en relación al posicionamiento como futuros educadores/as.

De forma más general, más allá de los conceptos específicos aprendidos, puede concluirse que **aprendieron a producir narrativas alternativas desde el punto de vista pedagógico, incorporando formas propias de los procesos creativos de la cultura visual**. Esto es, que a partir de su propia experiencia aprendieron la posibilidad de transitar por recorridos educativos que trasciendan la narrativa moderna (Hernández, 2007) predominante.

Ellsworth (citada por Acaso, 2012) afirma que enseñar es imposible, en el sentido

⁹⁴ Evaluación parcial final 1 (elaboración colectiva).

⁹⁵ Tema abordado en el Capítulo 7.

de que está fuera de nuestro alcance el control de lo que verdaderamente aprenden los/las estudiantes. Igualmente, en ciertos momentos de los procesos educativos es posible dar cuenta de algunos saberes que se fueron apropiando, sabiendo que no representa la totalidad ni es algo atemporal, sino que es un registro de un momento determinado y que va a transformarse en la medida que otras experiencias y situaciones educativas acontezcan.

Surge la interrogante acerca de cómo abandonar la ilusión de que aprendan estrictamente lo que quiero que aprendan, como afirma Acaso: “Como profesoras, tenemos que aceptar nuestra incapacidad para transmitir algo de manera completa (...)” (Acaso, 2012, pág. 76), sin abandonar la intención de enseñar pedagogía. La imposibilidad de la transmisión completa se da porque no podemos asegurar el aprendizaje por parte del estudiantado tal cual se presentan los contenidos; los estudiantes aprenden más allá de lo que se les enseña. Se pueden planificar los objetivos de enseñanza, pero no pueden predecirse los resultados de aprendizaje más significativos ya que implicaría desconocer que lo educativo sucede en relación, en el “entre” del vínculo entre los sujetos pedagógicos con los saberes. Esta afirmación cobra más relevancia cuando las propuestas de enseñanza tienen un componente de producción, de participación del estudiantado en la conformación de los recorridos, y más aún cuando se involucran propuestas vinculadas a las artes donde no hay una solución ni una respuesta única de antemano.

Afirma una estudiante: *“si bien en principio esta idea significaba un caos, creo que había algo... no sé...a mí me gustaba habitar ese caos, donde todo podía ser posible...”* (GF⁹⁶). Este caos al que se hace referencia fue dado por el planteamiento de forma intencional desde la propuesta de enseñanza de un problema para el cual había que construir colectivamente la respuesta a partir de los aportes que el campo pedagógico podía hacernos.

Volviendo a la afirmación inicial de este punto, el aprender a construir narrativas pedagógicas alternativas, implica una forma de vivenciar los aprendizajes asumiendo un lugar político en esta construcción. Este lugar es político en el sentido que lo propone Rancière (2005), quien afirma que la política empieza donde un cuerpo cambia el destino del lugar asignado; supone un acontecimiento en el cual quienes estaban en lugar de escucha toman la palabra y la voz para construir saberes desde la experiencia y el hacer colectivo: “Esto es, un proceso de creación de disensos que da lugar a la reconfiguración y

⁹⁶ Grupo focal.

redistribución de la división de lo sensible, permitiendo que quien no tiene palabras o imágenes las tenga.” (Aguirre, 2015, pág. 97)

Alcances de la investigación

La presente tesis se desarrolló tomando la experiencia como objeto de la investigación. Tal como se abordó en la metodología de investigación, esto implica centrarse en la relación entre lo vivido y lo pensado, reflexionando pedagógicamente en esa tensión entre lo que sucede y la experiencia de los sujetos en torno a esto que acontece. Esta investigación pedagógica puede tener dos sentidos, tal como lo expresan Simons y Masschelein: uno en relación con el campo al cual está referida la investigación que es el campo de la educación, y la otra como investigación formativa, y en este caso “el término pedagógico remite a la naturaleza de la investigación en sí: a la dimensión educativa o formativa de la actividad de investigación en sí misma” (Simons & Masschelein, 2006, pág. 130). Lo formativo refiere a quien investiga y a todas las personas que intervienen en el proceso de la investigación.

En segundo lugar, surge la pregunta sobre lo abordado acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en relación con la especificidad o no de lo trabajado en relación al campo de la pedagogía: ¿en qué medida la forma de organizar la enseñanza y de concebir el lugar del que aprende son generalizables a otros campos del saber, o a otras situaciones de enseñanza de la pedagogía? Terigi (2012) afirma que Schön logró una apertura en la historia reciente en la pedagogía, para el análisis de la práctica como fuente de saber pedagógico. Dice la autora:

(...) es necesario discutir las reglas epistémicas que convierten a los conocimientos producidos en la práctica en componentes de la teoría educativa pública. La construcción del saber pedagógico en la experiencia tiene dos propiedades correlativas a la singularidad de las situaciones: baja escala y ajuste al contexto. Son las propiedades que le dan identidad frente a los saberes pedagógicos que pueden producirse en cualquier otro ámbito. (Terigi, 2012, pág. 127)

Estas características no implican intransferibilidad, pero es necesario para la autora seguir discutiendo sobre los alcances y las formas de transferencia de estos saberes. La investigación fenomenológica es una investigación que se orienta a la acción y la reflexión acerca del mundo vivido pero que atiende al vínculo entre las partes y el todo, o sea que puede generar saberes acerca del fenómeno que se está investigando (van Manen, 2003). Por esto, el análisis y las conclusiones presentadas en esta tesis tienen sentido para el

contexto concreto de realización de la misma, aportando elementos que pueden considerarse en términos más generales para pensar la relación entre pedagogía y cultura visual en los ámbitos de enseñanza profesional en educación.

La presente investigación tuvo repercusiones tanto en los aprendizajes de las/los estudiantes involucrados, aspecto analizado en el correr de esta tesis, y también en la trayectoria profesional personal a partir del trabajo como docente e investigadora. Los aspectos más relevantes en este sentido, tuvieron que ver con la necesidad de revisión de las propias incertidumbres que fueron surgiendo al abandonar ciertos lugares seguros en relación a la narrativa moderna en la cual mayormente habitamos las aulas como docentes. Implicarse en procesos de producción artística implica, entre otras cosas, aprender a no tener respuestas, acompañar y escuchar a las/los estudiantes en sus dudas, incertidumbres, procesos, sin invadir desde el saber profesional, intelectual, institucionalizado, incluso desde la propia experiencia. Valorar la escucha como postura política pedagógica, y como necesidad para la apertura a las biografías personales, a la experiencia como forma de saber válido, y a partir de ahí realizar aportes para llegar a la reflexión pedagógica, fue el proceso valorado como más significativo del quehacer docente. Una estudiante habló de habitar el caos y la dificultad que esto generaba, a la vez que despertaba el interés por involucrarse en algo nuevo, no predecible. Desde la docencia, se vivió esa misma percepción de visualizar nudos en los cuales parecía que no se avanzaba, trayectos no lineales, y fue importante la decisión de dejar que los diferentes estudiantes y grupos hicieran sus procesos a partir de aportes puntuales o preguntas significativas, sin imponer ni juzgar. Esto llevó a una tensión entre los saberes a enseñar según lo estipulado por el programa institucional y lo que se fue construyendo colectivamente a lo largo del curso, surgiendo permanentemente interrogantes acerca de qué priorizar en términos de contenidos disciplinares preestablecidos y cómo dialogar entre lo que desde la formación se considera relevante y lo que surge de los intereses y necesidades del estudiantado.

Desde el punto de vista de la formación en educación, algunos elementos analizados en esta investigación pueden ser considerados como nodales para la enseñanza reflexiva. Uno de ellos es la construcción colectiva de los recorridos de enseñanza de forma colaborativa con el estudiantado, habilitando recorridos grupales y personales. Otro es la validación de formas del saber en el aula más allá del conocimiento intelectual exclusivamente con la ruptura epistemológica que esto conlleva. Aquí aparece el valor de la experiencia como saber indispensable a partir del cual trabajar para la formación y los

saberes que en este caso se introdujeron a partir de la incorporación de la cultura visual a la enseñanza, que tienen que ver con lo sensible, las emociones, los sentimientos. En este sentido se visualiza la importancia de enseñar pedagogía desde el vínculo entre el hacer, el sentir y el pensar, tal como lo proponen las pedagogías decoloniales, notándose las limitaciones del discurso pedagógico cuando se restringe a lo racional y no involucra al sujeto desde la integralidad desde lo pedagógico y desde lo didáctico.

En el recorrido del trabajo de investigación hubo una temática que surgió en diversas ocasiones y que no fue profundizada en esta tesis por no corresponder específicamente con el tema que se estaba trabajando, fue la evaluación en todos los niveles educativos y especialmente en la formación profesional. Las interrogantes que surgieron estaban centradas en la dificultad de pensar propuestas de evaluación que atendieran verdaderamente a los procesos educativos, a las particularidades de grupos y sujetos, que fueran formativas y no solamente instancias de control, pero que a la vez puedan dar cuenta de los aprendizajes realizados en relación a cierto campo del saber. Esta es una línea que se considera de gran relevancia para futuras investigaciones, para profundizar en formas de evaluación que tengan coherencia con las propuestas realizadas (que involucren al sujeto, que sean formativas, que tengan en cuenta los procesos) y que a su vez cumplan con ciertos requisitos de la formación profesional estipulados en el perfil de egreso.

Como otra posible proyección de esta investigación, sería interesante proponer proyectos que involucren más de una asignatura, que desborden los límites establecidos por el programa en relación a los campos de estudio e incluso que se trabaje en relación directa con la práctica pre profesional.

Bibliografía

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Aguirre, I. (2015). Cultura visual, política de la estética y emancipación. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira de Oliveira, I. Tourinho, & G. Vicci, *Educación de la cultura visual. Tomo I: Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (págs. 93-138). Montevideo: UdelaR.
- Dussel, I. (2010). La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes? En I. Dussell, A. Abramowski, I. Igarzábal, & G. Laguzzi, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos* (págs. 3-

16). Obtenido de https://www.academia.edu/50676432/La_escuela_y_las_im%C3%A1genes_variaciones_de_una_vieja_relaci%C3%B3n?from=cover_page

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

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

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo, Universidad Autónoma de Barcelona.

Simons, M., & Masschelein, J. (2006). Sobre el precio de la investigación pedagógica. En J. Masschelein, & M. Simons, *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (págs. 129-145). Barcelona: Laertes.

Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En A. B. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (págs. 109-133). Buenos Aires: Paidós.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books S.A.