

TRAYECTORIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PLÁSTICA EN LA SECUNDARIA BÁSICA. REPRESENTACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO PUESTAS EN PRÁCTICA.

Lorena Noemí Gago.
Facultad de Bellas Artes. UNLP

INTRODUCCIÓN

A través del proyecto de investigación “Educación artística: paradigmas y saberes en el aula”, que he realizado como becaria de la UNLP durante los años 2008 y 2009, me he acercado a situaciones áulicas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje visual. Complemento ese abordaje con una investigación en curso, “Educación plástica: sujetos pedagógicos, prácticas educativas e institución escolar”, en la que relevo y analizo declaraciones de profesores de Plástica sobre su actividad profesional. Este último proyecto se desarrolla desde principios de 2010 hasta comienzos de 2012.

He fundamentado el estudio de las realidades en el aula en la necesidad de adecuar las prácticas escolares relacionadas con la Plástica a la perspectiva paradigmática de promoción y protección de los derechos de la niñez y la adolescencia. Este paradigma es promovido en Argentina por la Ley Nacional 26.061 “De Protección Integral de los Derechos de Niños y Adolescentes” (2005) y por la Ley 26.206 “De Educación Nacional” (2006).

Del registro efectuado a través del trabajo de campo tomaré, para compararlos, dos procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de dos terceros años, es decir del último nivel de la secundaria básica, previo a la secundaria superior. Los alumnos rondan en esa etapa los catorce años.

Considero importante hacer un contraste entre ambos casos porque esto permite problematizar los conceptos de *creatividad* y *estereotipo* en relación con el lenguaje visual, desde un enfoque basado en la relevancia de los saberes previos y de la identidad como generadores de experiencias educativas que convoquen en forma integral a los adolescentes.¹

Con este objetivo haré dialogar las nociones de *creatividad* y *estereotipo* con los modos de concebir el conocimiento que elabora Alicia Entel (1988). Entel estudia los modelos existentes sobre la actividad de conocer en la escuela. Los tres paradigmas que desarrolla son: el conocimiento como entidad o atomizado, el conocimiento como sistema o estructural y el conocimiento como proceso. El primero se vincula con la herencia iluminista y el positivismo pedagógico argentino y concibe al individuo como ser parcial que se desplegaría en acciones también parciales y, en última instancia, instrumentales. El segundo tiene que ver con el estructuralismo y se caracteriza especialmente por la comparación de elementos dentro de un conjunto. Funcionaría como momento de pasaje entre el conocimiento como entidad y el conocimiento como proceso. El tercero, el conocimiento como proceso, integraría en una unidad dialéctica a los otros dos. Este último modelo pone énfasis en la actividad humana y concibe al individuo como producto de la interacción social y al conocer

¹ Para una mirada que comprenda de manera integral el lugar de los alumnos en el aula subrayo el aporte de María del Carmen Maimone y Paula Edelstein (2004), quienes desarrollan la cuestión de las identidades culturales afirmando que: “Aceptar que el hombre, a lo largo de su historia social, construye identidades, implica aceptar que los caminos a recorrer son –al menos potencialmente- múltiples y, si son múltiples los caminos, son múltiples los resultados” (Maimone y Edelstein, 2004: 77).

Desde esta perspectiva se valora que, si bien es universal la posibilidad de construir culturalmente, en diálogo con ese universal se hallan las singulares maneras de aprender que constituyen la diversidad humana.

como práctica social. La autora presenta estos modos de conocer como tendencias que pueden convivir en un mismo momento o experiencia educativa (cf. Entel, 1988:10-17).

Siguiendo estos planteos identifico a la *creatividad* con el modo de conocimiento procesual, en el que no se excluyen las contradicciones ni se buscan modelos homogéneos sino que se considera a las oposiciones como motor para la transformación y el descubrimiento. Entel señala que desde esta perspectiva se entiende al sujeto de manera activa, no como una abstracción, sino que se hace a sí mismo, reconociéndose partícipe de las transformaciones (Entel, op.cit.:19). Y asocia a la creación con lo nuevo, lo original, lo que no existía antes en una realidad preexistente pero también con lo que no existía antes en los esquemas cognitivos de un individuo. Además remarca la relación dialéctica de la *creatividad* con el bagaje de lo ya conocido por el sujeto (Entel, op.cit.: 27-29).

Es importante remarcar que considero la *creatividad* como capacidad universal que moviliza fuerzas psíquicas poniendo en relación dinámica a sujeto y objeto en una interacción transformadora (Fiorini, 1993:149-189). Esa capacidad se da siempre como un fenómeno contextual, es decir que toda innovación encuentra su significación en una trama histórica y social (Entel, 1988: 29). De este modo puede comprenderse al conocimiento creativo como construcción social.

El *estereotipo*, en cambio, puede asociarse con el modo de conocer atomizado. Desde él se concibe al conocimiento como un bien homogéneo y cerrado en sí mismo, cuya elaboración sería previa al trabajo del estudiante (Entel, 1988: 9). Esta noción del conocer como entidad abstracta implica que “se recortan unidades nocionales del acervo cultural témporo-espacial, sin tener en cuenta el carácter arbitrario de tal o cual recorte y sin intentar descubrir los procesos de producción presentes en la construcción de cada unidad nocional” (Entel, 1988:18). Podemos decir, atendiendo a estas afirmaciones, que la naturaleza construida del *estereotipo* queda invisibilizada y no involucra a los saberes previos de los alumnos.

Es importante tener en cuenta, con Ruth Amossy y Anne Herschber Pierrot (2010) el carácter ambivalente del *estereotipo* que si por un lado genera esquemas reductores, tiene por el otro funciones productivas y constructivas (Amossy y Pierrot, 2010: 56). Así, si por una parte clausura o fija el sentido, por otra permite hacer generalizaciones para comprender y construir la realidad.²

En este sentido María Elena Bitonte y Zelma Dumm (2002) afirman que “cuando el estereotipo toma cuerpo en una construcción discursiva, se facilita la comprensión a la vez que se dificulta la reflexión crítica. Sin embargo, esta construcción discursiva puede ser desarmada a partir de una actividad de análisis de estrategias textuales. En la medida en que el estereotipo se expresa en un signo entonces, puede ser deconstruido” (Bitonte y Dumm, 2002: 8).

Esto nos indica que desde un punto de vista cognitivo es sumamente importante confrontar al *estereotipo* con el pensamiento crítico para impulsar procesos de producción de conocimiento creativos en lugar de la mera repetición de fórmulas cristalizadas.

² Amossy y Pierrot (2010) señalan a Walter Lippman como el introductor en el siglo XX de la noción de estereotipo como esquema o fórmula cristalizada. Según Lippman los estereotipos son imágenes de nuestra mente indispensables para la vida social, que mediatizan nuestra relación con lo real. Permiten así vincular cada ser, cada objeto con un tipo o una generalidad (Amossy y Pierrot, 2010: 31-32). De esta manera puede haber categorizaciones sociales compartidas.

En relación con esto Amossy y Pierrot siguiendo a Leyens (1996) también dan cuenta de la distinción que es posible y necesario hacer entre estereotipo y estereotipación. Según esta distinción sería posible prescindir de los estereotipos (en tanto contenido social) pero no de la estereotipación (proceso individual de categorización que tiene lugar en el contexto social y que es modelado por este) (Amossy y Pierrot, 2010:54).

OBJETIVOS.

Generales:

- A) Relevar experiencias educativas vinculadas con la cultura visual de los jóvenes.
- B) Analizar propuestas curriculares para la enseñanza de la Plástica.
- C) Vincular las prácticas escolares con las nociones de *creatividad* y *estereotipo*.

Específicos:

- A. I) Relevar los conocimientos de los alumnos concernientes al lenguaje visual y enlazados con su vida cotidiana.
 - A. II) Analizar estos conocimientos como recursos cognitivos, expresivos y comunicativos.
 - A. III) Relacionar los saberes relevados con categorías provenientes de estudios sobre comunicación y educación plástica.
-
- B. I) Estudiar el lugar que se le da a los saberes de los alumnos en las propuestas pedagógicas.
 - B. II) Comparar propuestas curriculares para dar cuenta de la diversidad cultural en el ámbito escolar.
-
- C. I) Valorar la situación de aprendizaje en el aula como proceso dialógico en el que se produce conocimiento.
 - C. II) Apreiciar la diversidad cultural como factor de conocimiento integral que permite trayectorias educativas creativas.

MATERIALES Y MÉTODOS.

Los dos casos que tomo para el análisis se inscriben, como he dicho, en el marco de la investigación “Educación artística: paradigmas y saberes en el aula”, que comprendió trabajo de campo a lo largo de un año lectivo en cinco escuelas de la ciudad de La Plata. Se trató de Escuelas Secundarias Básicas (E.S.B.), dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación (D.G.C.y E.) de la provincia de Buenos Aires. En cada establecimiento he observado las clases de Plástica en los tres niveles que conforman la escolaridad secundaria básica hoy: 1º, 2º y 3º, abarcando en total doce cursos.

Desde el proyecto he entendido que es imprescindible la articulación entre el marco teórico-metodológico y el registro del trabajo de campo. Desde esta perspectiva el enfoque de la Antropología, en especial en educación, me ha orientado al hacer el relevamiento con el que explicité los significados que se hicieron presentes en el aula. Así realicé *descripciones densas* que se caracterizan por permitir una percepción minuciosa de la realidad. Como sostienen Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada se trata de un reconocimiento en el que la *descripción densa* funciona de manera microscópica: “Microscópica quiere decir, pues, prestar atención a la fina red de relaciones que los contextos revelan si se dirige una atenta y aguda mirada a ellos” (Velasco y Díaz de Rada, 1999:48). Esta metodología etnográfica³ me ha permitido observar los vínculos en la escuela como una trama de interacciones e intersubjetividades que entretejen la realidad cotidiana dentro del aula.

Por otro lado me propuse tener una vivencia de *extrañamiento*, dado que como profesora de Plástica trabajé en escuelas secundarias básicas, por lo que tuve que desarmar mis propios supuestos naturalizados sobre la enseñanza del lenguaje visual. Según Velasco y Díaz de Rada el *extrañamiento* exige un *desplazamiento* para la superación del socio-centrismo: “los llamados trabajos “en casa”, los estudios sobre “nosotros”, es decir, sobre la propia sociedad

³ Respecto a la etnografía Elsie Rockwell dice que “se refiere al proceso y al producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad (etnos en el sentido de otredad). Si bien su objeto ha sido clásicamente las culturas ajenas a la “nuestra” (...) el trabajo etnográfico es igualmente pertinente para la investigación sobre otros objetos de estudio, entre ellos la escuela” (Rockwell, 1987: 26).

de pertenencia del investigador, donde las diferencias parecen a primera vista menos acusadas, exigen al menos la neutralización del *socio-centrismo*...” (Velasco y Díaz de Rada op. cit.: 29).

La manera en la que concreté la actividad de registro se basó en la elaboración de un Diario de Campo cuyo contenido fue analizado y luego sintetizado en un Plan de Cuadros como modo de simplificar la comparación y la síntesis. La riqueza de las descripciones fue volcada también en distintos textos etnográficos para su desarrollo e interpretación.

A esas elaboraciones se agregan, en mi investigación actual, entrevistas en profundidad a docentes de Plástica en las que busqué que se *explayaran* sobre su labor profesional. Desde el campo de las ciencias sociales, especialmente desde la perspectiva antropológica, he tenido en cuenta que la entrevista permite recuperar a los sujetos en sus praxis.

En relación con lo teórico/metodológico, entiendo a la entrevista en tanto interacción, como trabajo empírico que puede abordar la multiplicidad de sentidos que circulan y generan tensiones. La concibo no solamente como un modo de acceso al material concreto, sino también una manera de comprender e interpretar representaciones y prácticas sociales en las que el investigador actúa como agente participante en la construcción de sentidos.

Desde estos presupuestos y con estos métodos he entrado, entonces, en interacción con las docentes y los estudiantes de los dos cursos que tomo aquí como casos para el análisis y la interpretación centrándome en las nociones de *creatividad* y *estereotipo*.

RESULTADOS.

En este acercamiento a dos de los doce casos que he abordado en el trabajo de campo expongo a continuación una síntesis del material obtenido, a través de la cual destaco los aspectos que considero más relevantes de cada uno de estos procesos de enseñanza-aprendizaje.⁴ Me centro especialmente en las propuestas de trabajo de las docentes como disparadoras de la actividad de los alumnos en el aula.

Primer caso estudiado:

Se trata de la trayectoria hecha por la profesora y los estudiantes de un tercer año de la “*escuela del centro E*” en la primera etapa del año. Considero que la perspectiva de trabajo asumida en ese período es representativa de los supuestos sobre la materia Plástica que acompañaron al grupo observado durante todo el ciclo lectivo. Supuestos que desde la propuesta docente dieron especial relevancia al protagonismo de los estudiantes, apelando al bagaje de saberes de los mismos y a que construyeran imágenes de manera intencionada. Entiendo que hay una marcada diferencia con el modo de trabajo mecánico, reiterativo de procedimientos y contenidos impuestos desde fuera, y sin lazo con el mundo cotidiano de los educandos, como veremos en el segundo caso que presento. Esto se debe a que la profesora del curso al que me dedico ahora daba prioridad a que los adolescentes se involucraran con la tarea dada con el propósito de comunicar, dando especial valor a lo que ellos pudieran expresar por medio de las imágenes que elaboraran. Esto tiene cercanía, desde mi punto de vista, con el concepto de “*educación problematizadora*” que promueve Paulo Freire (2010) y que abre camino hacia la autonomía: “La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “*vacíos*” a quienes el mundo “*llena*” de contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “*cuerpos conscientes*” y en la conciencia como conciencia *intencionada* del mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, op cit: 83).

⁴ Por cuestiones de espacio tomo para la comparación el primer trimestre del ciclo lectivo, que resulta sin embargo suficiente para una caracterización de ambos procesos educativos.

Volviendo al recorrido trazado en el primer trimestre del año por este tercer año de la “escuela del centro E”, para uno de los trabajos realizados en esa etapa, dados los conceptos de *abstracción* y *figuración* la profesora definió también el término *composición*:

“Componer significa lograr una armonía y un equilibrio entre las partes o unidades visuales y la totalidad del espacio. Este equilibrio no depende exclusivamente de este principio y se logra al analizar las líneas, formas y colores que sean parte de una composición pictórica. Del mismo modo, participa de esta armonía la técnica empleada y la cualidad del material utilizado”.

Completando esta noción de *composición* la docente otorgó igual importancia a los elementos plásticos y al contenido que participan en la creación de una imagen. Y explicitó que el “*juicio crítico*” frente a una obra precisa basarse en esos dos aspectos (forma y contenido). Además de detenerse en estos conceptos la profesora indicó a los alumnos que investigaran sobre la definición de los conceptos “*abstracto*” y “*figurativo*”. De esta descripción se desprende que en su propuesta pedagógica la profesora de este curso buscó enlazar los aspectos formales con el significado otorgado a la imagen y con la asunción de que una producción visual siempre se completa con una mirada cargada de saberes previos. Esta concepción tiene relación con lo que sostiene Nelly Schnaith cuando dice que: “en la mirada inmediata ya se cuelan, desde siempre, poderosos pre-juicios -en su sentido etimológico más que moral - de orden personal, histórico y cultural” (Schnaith,1987:29). El tamiz de lo ya sabido interviene así en la percepción, situada, de una imagen.

Continuando con el recorrido áulico hecho en la primera etapa del ciclo lectivo por este tercer año de una escuela del “centro”, más adelante abordaron el tema “*línea*” de distintas maneras, desde la “*línea descriptiva*” hasta el vínculo entre línea y expresión. Para esto último la docente propuso a los alumnos que relacionaran cada uno a su manera “*línea*” y “*tipografía*”, indagando en la variación formal de una misma palabra (el nombre propio y otra palabra elegida de un listado dado por la profesora) para generar distintos sentidos. De este modo volvieron a trabajar el lazo entre forma y contenido. En un ejercicio cuya dinámica interpelaba a los estudiantes para que asociaran significativamente un elemento plástico, la línea, con una idea que quisieran expresar.

Más tarde incursionaron en el discurso publicitario, a través del cual estudiaron cómo una imagen puede identificar a “*un producto, empresa o institución*”. Además analizaron, por medio de cuestionarios, la estructura formal de publicidades encontradas en diarios y revistas. Después cada estudiante construyó una imagen en base a las características publicitarias trabajadas en clase. De tal forma la docente convocó un modo de comunicar con amplia participación de lo visual y presente en el mundo cotidiano. Esto demuestra su intención de trabajar también, aunque la mayoría de los ejemplos que mostró durante el año fueron de pinturas y dibujos de artistas reconocidos, con imágenes que circulan en el entorno diario de los jóvenes y que no pertenecen al conjunto de las que están legitimadas como “*arte*”.

Por último la profesora presentó el tema *relación figura-fondo* mostrando como ejemplos varias imágenes. En diálogo con los estudiantes la docente basó su exposición del tema en apelar a lo que los alumnos percibían al observar los ejemplos que mostraba. Haciendo hincapié en que involucraran su intencionalidad al construir una imagen dijo: “*tengo que usar recursos para hacer ver que algo es figura y otra cosa es fondo*”. Con respecto a esos recursos la profesora señaló elementos compositivos del lenguaje visual que podían ayudar a los chicos a destacar una forma como figura (en contraste con otras formas que funcionarían como fondo). Nombró entre estos elementos especialmente al tamaño, la ubicación y el color.

Como se desprende de estas observaciones, tanto lo figurativo como lo no figurativo fueron vinculados por la docente con las elecciones que intervienen al realizar una composición. Desde esta perspectiva las decisiones que participan en la acción de componer implican determinadas técnicas y calidades de materiales, y dejan traslucir al mismo tiempo la importancia de la intencionalidad que se tenga al combinar los diferentes elementos significantes que dan como resultado una producción visual.

Esta forma de trabajar encuentra complemento en declaraciones hechas, durante una entrevista que le realicé, por la docente cuyas prácticas analizo en este caso. En el diálogo que mantuvimos sostuvo, refiriéndose a los estudiantes:

“Trato que ellos aporten sus cosas para que no sea algo totalmente abstracto, que yo esté hablando de algo que no tiene ninguna significación para los chicos que están ahí sentados, que me ha pasado... plantear una clase donde ellos me miran como no sabiendo qué es lo que yo quiero decir. Entonces, empiezo al revés, a ver qué es lo que tienen ellos. Y después, trato de aportar y enriquecer lo que ellos tienen. A partir de eso se hace la producción”.

Y además agregó que buscaba que los jóvenes:

“...tengan un criterio para armar ellos su producción. Y, en la medida que avanzo en las edades, que ellos sepan que eso es para decir algo y que intenten ellos, decir algo. Y tratar de racionalizar eso que quieren decir. A ver...¿Y? ¿Me salió, pude, transmitir lo que yo quería? En los terceros suelo dar, depende el nivel de los chicos, la estructura esta de emisor/ mensaje/receptor. Deberían verlo en lengua, a veces lo dan, a veces, no. Pero ver que eso se repite también con una imagen, que reconozcan los elementos y que puedan decir cosas. Me parece que es fundamental. Todas las clases que yo organizo tienen que ver con eso. Más allá que dé punto, línea, plano o que dé alguna vanguardia artística, el tema es bueno, qué dicen ellos. A ver ¿Puedo decir yo? Uso esos elementos, me conviene, no me conviene”.

Se advierte así un interés, por parte de la profesora, orientado a que los chicos relacionen sus trabajos con un hacer significativo, evitando abordar los elementos plásticos en sí mismos, aislados de una función connotativa. María Acaso (2008:41-42) precisa que todos los signos, entre ellos los visuales, comprenden dos aspectos: el del significante y el del significado. El significante es la apariencia material del signo, su parte física, que involucra a lo objetivo y lo consciente. De él deriva el discurso denotativo, a través del cual se enumeran y describen los elementos de la imagen. Por su parte, el significado atiende tanto a lo subjetivo y lo inconsciente como a la cultura. De él se desprende el discurso connotativo. La connotación, entonces, integra lo que el observador interpreta según su experiencia con lo que aporta el contexto cultural, basado en convenciones socialmente establecidas.

Según estos planteos podemos decir que en el caso aquí abordado se valora al estudiante como receptor y productor activo. Se apela a su imaginación y las consignas dadas son guías para la toma de decisiones respecto a qué elementos plásticos integrar para construir determinado significado, teniendo en cuenta la codificación de los mensajes a elaborar. La codificación implica, justamente, que cada signo significa y tiene como meta un destinatario.

En este sentido, encuentro que es acertada la orientación que la docente dio a la producción visual en el aula, ya que convocó a los propósitos comunicativos de los estudiantes al construir imágenes. Hacer hincapié en esos propósitos abrió la posibilidad a los adolescentes de ahondar en la búsqueda de estrategias para transmitir significados. María Acaso marca la importancia de este tipo de búsquedas cuando señala: “Para poder llegar al contenido profundo hay que pasar del lenguaje visual al mensaje visual, hay que aceptar la idea de que una imagen es una estructura que transmite un conocimiento determinado hecho por alguien por algún motivo. Para *desnudar* este conocimiento resulta imprescindible conocer las herramientas que se han empleado para configurarlo” (Acaso, op.cit: 48).

Segundo caso:

Las siguientes descripciones corresponden a un tercer año de la “escuela de la periferia B”. En la primera lámina los alumnos dibujaron diferentes “tipos de líneas”. La consigna fue dividir la hoja en ocho partes y trazar en cada una de ellas, por separado, y a modo de catálogo impersonal, “líneas horizontales, verticales, oblicuas, quebradas, mixtas, texturadas y discontinuas”. En cada viñeta combinaron el uso de dos tipos de lápices para probar distintas calidades de grafito. Se centraron así en la catalogación de las líneas sin trabajar la cuestión de las connotaciones con las que pudieran vincularla. Fue un ejercicio planteado

para un trabajo técnico que no se enlazó con la intencionalidad desde la cual pudieran plasmar imágenes los estudiantes.

En la segunda actividad, para trabajar sobre arte “no figurativo”, la docente propuso a los chicos realizar una composición, diseñada por ellos, con superposición de planos y transparencia. En el reverso de esta tarea hecha con lápices de colores se leía: “Arte no figurativo: Carece de motivación. Nace como movimiento artístico en 1910. Uso de figuras geométricas. Creador de dicho movimiento, Vasily Kandinsky. Libre juego de elementos plásticos. Líneas/Formas/Puntos/Colores”.

La tercera imagen consistió en repetir esa composición pero trabajando dentro de los planos con líneas en lugar de plenos.⁵ Esas líneas internas fueron trazadas paralelamente a los contornos de cada forma.

Es notorio cómo la docente del curso asoció al “arte no figurativo” con la falta de “motivación” o significación. Con ello apuntó a que los adolescentes combinaran elementos plásticos, pero no les propuso indagar en cuestiones de sentido a través de la búsqueda de la manifestación de algún contenido por medio de las imágenes que elaboraron.

Me detengo ahora en otras dos ejercitaciones correspondientes al primer trimestre del año en este último nivel de la secundaria básica de la “escuela de la periferia B”. Para hacer el cuarto trabajo del ciclo lectivo la profesora del curso indicó replicar una imagen fotocopiada que reproducía en blanco y negro la pintura de una naturaleza muerta. La profesora dio una copia a cada alumno. Todos trabajaron con la misma imagen. Para respetar la escala y la ubicación de las formas del modelo utilizado la docente les indicó cómo construir una grilla, una cuadrícula orientadora. Para sumar valores al dibujo, en la misma hoja, a un costado, elaboraron una escala de seis grises generados por entrecruzamiento de líneas horizontales, verticales y diagonales con mayor o menor densidad de líneas para la variación de valor. Con esos grises fueron cubriendo después las diferentes formas de la imagen copiada, teniendo como referencia los valores visibles en la fotocopia. La tarea estuvo así regulada estrictamente con una finalidad mimética que se tradujo en que los estudiantes plasmaran imágenes sumamente parecidas entre sí, dado que todos tomaron como referencia el mismo modelo.

En relación al análisis de esta tarea es importante remarcar que la docente apeló al recurso de la grilla ortogonal como referencia estructural para el trabajo de los alumnos, procedimiento al que recurrió en varias ocasiones durante el ciclo lectivo. Se puede afirmar que ese modo de trabajo, vinculado con la repetición mecánica de motivos, fue propicio para que se instalara una modalidad de elaboración de imágenes estereotipada en la que la reiteración de formas y colores no permitió que los adolescentes fueran más allá de una práctica de copiado sobre la que no ejercieron sus capacidades creativas. Es decir que no hubo apertura hacia sus posibilidades de inventiva y de relación significativa entre la pauta dada por la profesora y su propio mundo.

Para la quinta lámina la docente propuso volver a copiar la misma imagen u otra imagen figurativa fotocopiada en blanco y negro (sin embargo todos volvieron a trabajar con la misma naturaleza muerta). Pero en este caso en lugar de volcar sobre el dibujo grises tramados lo cubrieron con grises continuos, guiándose nuevamente por los valores que veían en la fotocopia, esta vez sin realizar previamente una escala.⁶

El parámetro de valoración de sus propias producciones para algunos alumnos se manifiesta en los siguientes diálogos entre compañeros:

I) “-¡Eso está recalado, loco!”

“-¡Sí, recalado! ¿No ves que estoy dibujando?”

II) “-Lo calcaste”.

“-¡Más vale que no, fijate si está calcado!”

⁵ Los planos plenos son zonas uniformes, lisas, sin tramas ni texturas.

⁶ Los grises continuos son zonas de gris homogéneo, lisas, sin tramas ni texturas evidentes. En cuanto a los valores, son variaciones de luminosidad en una imagen, del blanco al negro, pudiendo haber distintos grises.

En ambas conversaciones se evidencia la importancia dada por los estudiantes a la copia exacta sin ayuda del calzado, técnica a la que consideraban un artificio deshonesto para conseguir el parecido con el modelo dado. En cambio el copiado era considerado como prueba de la habilidad para reproducir fielmente ese modelo, objetivo al que apuntaban las pautas establecidas por la docente. Considero que el énfasis puesto en la capacidad de copiar promueve la reiteración de modelos sin modificarlos y por lo tanto favorece la reproducción de estereotipos al no someter a esos modelos a un proceso de producción crítica e intencionada que vaya más allá de lo imitativo.

Finalmente, en relación a estas tareas que describí, al observar las diferentes carpetas de los estudiantes me impactó la impersonalidad de los trabajos. Aunque había en cada caso características singulares por el gesto particular de los trazos, por la impronta del modo de dibujar de cada chico, resultaban sin embargo demasiado parecidos entre sí. Cuestión subrayada por el hecho de que todos los alumnos habían utilizado la misma imagen como punto de partida. Aunque la profesora les dijo que podían fotocopiar otra para el quinto trabajo, prácticamente todos continuaron con la imagen dada por la docente. Aprecié esto como un exceso de regularidad en el que sobresalía el interés por lograr el mayor parecido posible con el modelo dado.

No se trabajaba para construir totalidades a partir de elementos significantes sino que se tomaban totalidades para repetir las, sin transformarlas, según una pauta de trabajo mecánico, sin puesta en juego de modos de hacer personales. La tarea era regulada por un modo de operar que no estaba basado en significados que el alumno tomara como eje de su trabajo y negaba así envergadura plena de lenguaje a la Plástica como generadora de sentido. La finalidad de la reproducción de la imagen tomada como modelo se limitó a la ejercitación en aspectos meramente técnicos, sin indagar en las posibilidades simbólicas de la producción visual.

Para cerrar este análisis, y a modo de contextualización de los dos casos que he descrito, sintetizo los resultados generales a los que he arribado a través de la investigación:

_Predominan propuestas pedagógicas de trabajo mecánico y repetitivo, con insistencia en la copia de modelos y en la adquisición de técnicas aisladas de la construcción significativa de imágenes.

_Es escasa o nula la convocatoria del mundo cotidiano de los alumnos para el trabajo en clase.

_El desarrollo de las clases mantuvo coherencia a lo largo del año en un tercio de los casos analizados. En el resto de la muestra se observan desarrollos fragmentados, en los que los temas se suceden de manera disociada.

_Se recurrió a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en sólo dos de los grupos.

_El trabajo en red dentro de las instituciones para la confluencia del docente con otros actores institucionales ante las problemáticas que se presentan en el aula es de escasa a nula.

_Está ausente o muy poco presente la búsqueda de integración de los alumnos en el aula por parte del docente en la mitad de los casos.

DISCUSIÓN.

En el primero de los dos casos tomados para el análisis podemos observar que predomina en la experiencia de enseñanza-aprendizaje un modo de conocimiento procesual. La docente apela a la *creatividad* de los chicos. Los estudiantes construyen de manera activa imágenes diversas explorando múltiples resoluciones a partir de un mismo tema y una misma consigna. Se conjugan los elementos plásticos haciendo énfasis en el sentido que se desprende de su combinatoria y se incursiona en la relación entre forma y contenido para plasmar imágenes propias que respondan a las intencionalidades de cada uno. El eje estuvo puesto en la construcción significativa de producciones visuales.

En el segundo caso se pueden reconocer en la propuesta docente los rasgos de una concepción del conocimiento como entidad aislada de los saberes de los jóvenes. A raíz de esto en el quehacer de los chicos prepondera la realización de imágenes de manera unívoca, según un patrón a copiar sin modificaciones que puede identificarse con la cristalización del sentido propia del *estereotipo*. Los elementos del lenguaje visual se abordan de manera atomizada, sin buscar integraciones significativas entre ellos. El eje estuvo puesto en la destreza técnica.

Al comparar estos dos procesos de enseñanza-aprendizaje, y teniendo en cuenta los resultados generales de la investigación en la que ambos se inscriben, acuerdo con Alicia Entel en que “en la cultura escolar parecen predominar los conceptos de conocimiento como *entidad abstracta*, como *instrumento* para llegar a una verdad, como conjunto de contenidos organizados en una estructura. Pero parece estar casi ausente del dominio escolar el conocimiento como *producto* de un *proceso* donde se contemple conjuntamente el cómo y el qué de la actividad de conocer” (Entel, 1988: 10).

Esto marca la importancia de habilitar modos de acercamiento al lenguaje visual que involucren a los saberes previos y a los intereses de los jóvenes para una auténtica construcción de conocimiento. Entel lo expresa de esta manera: “sólo el logro del modo procesual puede permitir conocer cabalmente. La no comprensión de los procesos implica parcialidad en el conocimiento y construcción de la realidad” (Entel, 1988: 19).

Me interesa remarcar que no se trata de desechar por completo al *estereotipo*, dado que puede ser un punto de partida para la deconstrucción⁷ y reconstrucción de imágenes. Pero sí importa destacar las limitaciones a la *creatividad* que supone no problematizar e indagar en torno a los estereotipos cuando se presentan en la escuela.

CONCLUSIÓN.

A partir de dos casos que ejemplifican distintos modos de trabajar en el aula pudimos acercarnos a diferentes efectos que conlleva basar las prácticas en la *creatividad* o en el *estereotipo*.

Como vimos, las diversas formas de relacionarse con el conocimiento (la atomizada, la estructural y la procesual) son tendencias que pueden convivir en una misma experiencia de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el predominio de una o de otra tiñe las prácticas y, en consecuencia, condiciona las formas de aprendizaje.

En relación con la perspectiva paradigmática de promoción y protección de los derechos de niños y adolescentes es fundamental preguntarnos por cómo conjugar lo universal (aquellos conocimientos que se considera adecuado transmitir a todos los alumnos) con lo singular (las apropiaciones que pueda hacer cada joven desde sus saberes).

Como apreciamos en el desarrollo que hice de los resultados, el trabajo en la materia Plástica basado en el estereotipo comprende a los jóvenes como depósitos de contenidos o conocimientos cristalizados en fórmulas que no se problematizan. Es decir que no se convoca su participación activa, lo que ellos puedan aportar desde sus saberes.

En cambio, la creatividad implica la toma de decisiones y la tarea de explicitar que existe la codificación de los mensajes visuales, en una invitación a pensar sobre el poder de denotación y connotación de las imágenes.

Los caminos que elijamos como itinerarios de conocimiento son claves para favorecer o limitar la integración en el aula.

⁷ En relación con la deconstrucción Jacques Derrida (1998) afirma que uno de los imperativos de la escuela debiera ser propiciar un saber crítico en torno a las imágenes, sobre las cuales dice: “...hay, si no un alfabeto, al menos una serialidad discreta de la imagen o las imágenes. Hay que aprender a discernir, componer, pegar, a montar...” (Derrida, 1998: 79).

BIBLIOGRAFÍA.

ACASO, María. (2008). *El lenguaje visual*. Buenos Aires: Paidós.

AMOSSY, Ruth y HERSCHBERG PIERROT, Anne. (2010). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.

BITONTE, María Elena y DUMM, Zelma. (2002). "Diseño de actividades para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula". Ponencia presentada en el V Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica: Semióticas de la vida cotidiana, Buenos Aires, 28 de agosto.

Disponible en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/publicaciones.php#traduccion_varela

DERRIDA, Jacques y STIEGLER, Bernard. (1998). *Ecografías de la televisión*. Buenos Aires: Eudeba.

ENTEL, Alicia. (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FREIRE, Paulo (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FIORINI, Héctor. (1993). *Estructuras y abordajes en psicoterapias psicoanalíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LEYENS, Jean-Philippe. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Mardaga.

MAIMONE, María del Carmen y EDELSTEIN, Paula. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.

ROCKWELL, Elsie. (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico" (1982-1985). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Disponible en

[http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-Rockwell-](http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-Rockwell-ReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf)

[ReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf](http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-Rockwell-ReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf) (14 de mayo de 2010).

SCHNAITH, Nelly. (1987) "Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual". En: Revista Tipográfica nº 4, Barcelona.

Disponible en

<http://www.biodesign.com.ar/fadu/comunicacion01/2009%20textos%202%AA%20cuat/schnait/1-1Los%20codigos%20Nelly%20Schnith.pdf>

(10 de diciembre de 2010)

VELASCO, Honorio y DÍAZ de RADA, Ángel. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. España: Trotta.