

FORMACION DOCENTE. PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE PLÁSTICA VISUAL. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO.

Elena Sedán - Soledad Echániz
Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Bellas Artes

Resumen

El presente trabajo comprende el análisis de las prácticas docentes, vinculadas a las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires. Esta tarea que involucra un conocimiento específico, el artístico, presenta como fundamento esencial, contemplado en la normativa vigente dentro de las políticas públicas de educación, la construcción de un pensamiento crítico para la interpretación y transformación de la realidad.

El registro y las reflexiones sobre casos específicos de prácticas docentes de plástica visual en escuelas de nivel primario y secundario nos sitúan al interior de la realidad áulica y nos colocan frente a los desafíos que un docente debe asumir con un grupo de estudiantes, en la tarea de avanzar en situaciones significativas de aprendizaje que trasciendan las paredes del aula. Desde estas interacciones sociales entre sujetos en un ámbito específico y una coyuntura histórica particular, se esclarecerán los supuestos que circulan en relación a la dimensión y a los alcances de un pensamiento crítico, qué relación establecen los docentes con sus propios campos disciplinares y sobre qué propósitos configuran o piensan su actividad en un trabajo que incorpore y enriquezca desde lo artístico cuestiones crítico interpretativas en la producción de sentido por parte de los estudiantes.

Nuestra intención se inscribe en establecer marcos conceptuales que sirvan como referencia a los futuros docentes en la tarea de encontrar sentidos propios y colectivos a su actividad, contemplada en la actualidad al interior de un proceso de recuperación de la educación pública para una sociedad democrática, siendo conscientes del valor estratégico de la educación artística en la formación para el mundo del trabajo, la cultura y la construcción ciudadana.

Pensando en la formación

El presente trabajo aborda la cuestión de la formación docente en la educación artística a través del análisis de prácticas llevadas a cabo en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Dichas prácticas se configuran en el marco de las primeras experiencias docentes de los estudiantes de los Profesorados en Artes Plásticas, Historia de las Artes Visuales, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial y Diseño Multimedial que cursan en el último año de su formación universitaria, Didáctica especial y práctica de la enseñanza de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

El trabajar con diversas identidades disciplinares que se enmarcan en el campo de lo artístico, nos plantea como formadoras de formadores un desafío aun mayor en lo que respecta a la formación docente.

En primer lugar debemos considerar que la formación docente se constituye en una continua interacción entre el futuro docente, su formador, su objeto de estudio, la institución destino y los diferentes contextos que son habitados. Nuestra tarea consiste, bajo estas interacciones, en proponer la construcción de la identidad docente en diálogo con la lógica del propio campo disciplinar y de la enseñanza. Tarea nada fácil, si tenemos en cuenta que frecuentemente nos encontramos con futuros profesionales de la educación que se reconocen más por sus conocimientos artísticos-visuales que por sus saberes pedagógicos didácticos. Situación que es comprensible si tenemos en cuenta que en los diversos planes de estudio la formación pedagógica como tal queda inscripta en los dos últimos años de la carrera.

No obstante, encontramos una problemática que atraviesa transversalmente a la formación docente y se constituye en el reto principal de esta tarea: la desvinculación

entre teoría y práctica (desdén por las teorizaciones, excesiva valorización de lo intuitivo y experiencial, etc) manifestada en este espacio de formación en lógicas ansiedades que se traducen en múltiples demandas:

- Aquellas que se vinculan con la necesidad de recetas para enseñar un contenido específico,
- la tendencia a trasladar lo aprendido durante la escolaridad y la formación profesional,
- la intención de generar alternativas que se distancien de los modelos de educación artística tradicionales, arraigados en la formación académica. A pesar de estas iniciativas innovadoras se presenta la dificultad para conjugar una nueva definición del modelo pedagógico con la posibilidad de discutir y revisar el conocimiento disciplinar.
- A su vez, se da una problemática particular que es necesario tener en cuenta: una alta proporción de los estudiantes de los Profesorados en Diseño Industrial, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Multimedial e Historia de las Artes Visuales, se sienten ajenos a lo planteado para la educación artística en el sistema educativo obligatorio¹.

Debemos aclarar que las problemáticas presentadas anteriormente, no van a determinar ni limitar la tarea docente, por el contrario, el ser conscientes de estas situaciones nos colocan en la tarea de reconocerlas como espacios de posibilidades de acción. Por tal motivo, como formadoras, trabajamos con nuestros alumnos la importancia de insistir en un enfoque orientado al logro de una autonomía creciente en la construcción de decisiones de acción pedagógica, reconociendo y rescatando estas identidades disciplinares para elaborar futuras intervenciones educativas.

Las nociones de trayecto y dispositivo pedagógico en la formación docente (Anijovich, R. y otros, 2009), serán claves para comprender las actividades que impulsamos al interior de la práctica docente, así como la forma en que se articulan en un todo coherente los componentes (secuencia didáctica, actividades propuestas en las fases pre-activa, activa y posactiva, intervenciones de los docentes, organización de espacios y tiempos, modalidades de evaluación, etc.) que configuran este proceso.

La formación como trayecto considera el impacto tanto de los aprendizajes previos, la biografía escolar, así como de la etapa de preparación formal institucionalizada, la socialización profesional y la capacitación docente continua. Estas experiencias se encadenan comprometiendo a la totalidad de la persona y otorgan caracteres individualizados en estos itinerarios. Este recorrido de formación permanente se organiza a partir del dispositivo pedagógico, el cual se entiende en múltiples dimensiones al reunir componentes heterogéneos que se combinan intencionalmente para facilitar el aprendizaje. Entre estos se reconoce la construcción e investigación teórica y los componentes afectivos que atraviesan el trayecto. Aquí tiene lugar lo conceptual, lo emotivo, lo dicho y los silencios, conformando un todo organizado a través de estrategias que puestas en juego lo articulan. La observación, la escritura y la reflexión serán dispositivos transversales, las tutorías, las propuestas de microclases y la investigación etnográfica, entre otras, son parte de esta trama que contribuye a una formación responsable, adhiriendo al cambio de paradigma del profesional técnico al profesional reflexivo. Estas concepciones dan forma y sustentan la preparación y la puesta en acto de las prácticas iniciales de enseñanza de Plástica-Visual².

Las prácticas de enseñanza, al ser parte de la trama compleja del dispositivo pedagógico, no quedan reducidas exclusivamente a la acción concreta en el aula. Desde su dimensión epistemológica y bajo esta concepción se relativiza la problemática enunciada en relación a los espacios de formación presentes únicamente

¹ Estos temas serán abordados en el análisis de casos de prácticas docentes.

² Denominación dada al lenguaje artístico correspondiente a la modalidad de Educación Artística en el sistema educativo obligatorio de la Provincia de Buenos Aires.

en los dos últimos años de la carrera; ya que si no se considera a las prácticas en su dimensión social, ética y política, una inserción temprana en lo pedagógico-didáctico no garantizaría una práctica reflexiva.

Cuando hablamos de práctica reflexiva no estamos haciendo referencia solo a un análisis teórico en un espacio de tiempo posterior a la práctica concreta, sino que es una forma de pensamiento y una disposición, es decir, una acción deliberada que como tal atraviesa la formación docente. Por lo tanto, la reflexión no solo indaga acerca de la práctica sino que además se pregunta sobre el contenido mismo de la reflexión; bajo esta perspectiva la práctica deja de ser percibida como una mera acción para demostrar su carácter social, público, institucionalizado, ético y político. La práctica reflexiva aporta un conocimiento a través del cual el docente va a poder amalgamar sus conocimientos prácticos y teóricos con sus aspectos subjetivos y experienciales; el espacio de las prácticas se constituye así como integrador e integrado (Barco: 80)

Hablar de prácticas reflexivas implica reconocer docentes críticos. Ahora bien, para que una reflexión sustancial sea posible habrá que preguntarse de que modo el docente construye y facilita a sus alumnos el acceso a un pensamiento crítico. Para que esta categoría no quede enunciada como un simple slogan, es necesario aclarar que tanto la práctica reflexiva como el acceso a un pensamiento crítico no aparecen de un modo inmediato o en prácticas cristalizadas; sino que se trata de un proceso en permanente construcción en el que se pone en juego la idea de que enseñar implica enseñar a pensar (Perinat, 2004: 86), esto supone un corrimiento de la recurrente crítica basada en el sentido común, sustentada en supuestos deterministas que dan por tierra con el contenido utópico de toda propuesta educativa. Frases del tipo “todo esta mal”, “es urgente un cambio radical del sistema educativo, sin esto no hay cambio posible”, “¿Cómo puedo enseñar plástica a alumnos de bajos recursos que no tienen los medios para acceder a los materiales necesarios? Que trabajen con materiales de descarte sería la única opción.” ejemplifican esta pseudo crítica que nada tiene que ver con el pensamiento crítico.

Dijimos que enseñar implica enseñar a pensar, esto es: permitir que los alumnos tomen decisiones, hagan conjeturas, que ensayen diversos modos de respuestas en relación a una problemática planteada, que tomen distancia en pos de una reflexión, que se permitan dudar del conocimiento recibido y de la evidencia, que articulen los conocimientos teóricos con la realidad; de este modo se logra contrarrestar los supuestos subyacentes y evitar juicios de valor hasta ser concientes de que se tiene la información suficiente para establecer relaciones entre situaciones particulares y situaciones históricas o sociales mas generales.

Los análisis de casos de prácticas docentes nos permitirán formular las siguientes preguntas y visualizar diversas alternativas para su alcance: ¿Qué implica la construcción de un pensamiento crítico en Plástica-Visual?, ¿Qué es pensar críticamente en la escuela primaria?, ¿Qué características deben tener estas propuestas de trabajo con las nuevas juventudes?

Las recientes modificaciones en la normativa sobre educación artística apuntan a este objetivo, al mismo tiempo que reconocen sus aportes para la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación para el ámbito de la cultura (CFE Resolución 111/10:10).

La obligatoriedad de la educación artística, en nuestro caso la Plástica-Visual, en los diferentes niveles del sistema educativo da cuenta de las conquistas respecto de la consideración de lo artístico como un campo de conocimiento específico, en el que entra en juego el carácter abierto, metafórico y relacional de los diferentes discursos visuales; los cuales deben ser abordados como producciones simbólicas enmarcadas en un contexto histórico, político, económico, social y cultural.

Desde la enseñanza este abordaje demanda propuestas que vinculen cuestiones conceptuales, interpretativas, productivas y contextuales. Las cuales deben favorecer

el pensamiento crítico y divergente en los procesos de producción de sentido (Catibiela, 2009: 53)

Lo que acontece en las aulas

Se habrá comprendido que no hay, de un lado, la imagen, material único, inerte y estable, y, de otro, la mirada, como un rayo de sol móvil que viniera a animar la página de un libro abierto. Mirar no es recibir, sino ordenar lo visible, organizar la experiencia. La imagen recibe su sentido de la mirada, como lo escrito de la lectura, y ese sentido no es especulativo sino práctico.

Régis Debray. Vida y muerte de la imagen.
Historia de la mirada en Occidente.

En este apartado se realizarán análisis de prácticas docentes de Plástica-Visual en el nivel primario y secundario de la educación obligatoria en escuelas públicas de la ciudad de La Plata. Estas prácticas se dan en la instancia de residencia en el marco de los espacios teóricos y prácticos de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, en los cuales los estudiantes proyectan observaciones institucionales y áulicas, planifican y organizan secuencias didácticas, seleccionan los materiales adecuados para el desarrollo de las mismas, ponen en marcha prácticas pedagógicas en la educación formal y generan espacios de intercambio y evaluación.³

Nuestro primer caso a analizar comprende las prácticas de una estudiante del Profesorado en Diseño Industrial en primer año de la educación primaria de una escuela pública situada en el casco urbano de la ciudad de La Plata.

Como tutoras encargadas del acompañamiento de estas prácticas, una de las primeras problemáticas a resolver fue la referida a la sensación de inseguridad, fundada en que la formación de base, en este caso el Diseño Industrial, como campo de conocimiento presenta pocos puntos de contacto con la Plástica-visual. Prima, en estas instancias, una marcada desvinculación de la lógica del propio campo disciplinar con la lógica de enseñanza. Esta futura docente se encuentra angustiada viendo limitadas sus funciones al ámbito universitario. En una primera etapa, desde nuestra tutoría y en base a un aprendizaje en colaboración, comenzamos a saldar esta dificultad, decidiendo establecer para las prácticas, la conformación de parejas o tríadas pedagógicas a partir de las cuales se realice un acompañamiento colectivo con sentido interdisciplinario. Esto permite disipar miedos, dialogar y reflexionar acerca de las concepciones de los diferentes campos disciplinares, los distintos perfiles de graduados, insistiendo a su vez, en la importancia de rescatar los trayectos individuales de formación. En estas primeras experiencias, las prácticas en su sentido epistemológico, ético social y político, comienzan a tomar forma.

Debemos considerar que esta tarea, desde hace unos años viene acompañada y se concreta de acuerdo a la actualización y modificación de los diseños curriculares y a la importancia otorgada a la educación artística a través de lo establecido por el Consejo Federal de Educación en la Resolución 111 del año 2010.

La redefinición de la estructura curricular se complementa con una redefinición del campo de lo artístico en sus prácticas estéticas e interpretativas. Las artes en la trama de la cultura (Aguirre Arriaga, 2004), presentan para la educación artística una dimensión dinámica, ya que las prácticas artísticas en los diferentes contextos culturales se resignifican y se actualizan constantemente. El arte muestra que su

³ Didáctica especial y practica de la enseñanza, programa ciclo lectivo 2012 – pag 3. Debido a la extensión del presente trabajo, se seleccionaron dos prácticas que creemos sintetizan los objetivos propuestos.

dimensión cognoscitiva se encuentra en lo social, de tal manera que en la actualidad los horizontes se han ampliado en múltiples manifestaciones simbólicas y configuraciones de sentido que reclaman una responsable educación de la mirada.

Los estudios visuales postulan el análisis de la imagen en sus más amplias producciones, manifestaciones, circulaciones y socializaciones, derribando la jerarquía en función del binomio arte-no arte, trasladando lo visual a lo cotidiano. Estos estudios se constituyen en un trabajo interdisciplinario de la cultura visual. Ahora bien, incluir la totalidad de las prácticas visuales (arte, publicidad, video, cine, diseño, moda, Internet, etc.), al tiempo que permite una ampliación del campo perceptivo, comunicativo e interpretativo y se hace presente en la totalidad de la cotidianidad, acarrea el riesgo de no distinguir los valores de una práctica artística crítica que se imponga sobre la hegemonía del consumo y la estandarización del pensamiento. Es aquí donde se hace fundamental la relevancia de la educación artística con sentido crítico, insistiendo en la formación de una mirada política. En lo que concierne a nuestra ocupación debemos formar profesionales que más allá de sus propios campos disciplinares, puedan brindar marcos conceptuales para ejercer una ciudadanía comprometida, ya que como sabemos, la educación artística no presenta como finalidad la formación de artistas. Los grupos de aprendizaje que trabajan con nuestros residentes deben desarrollar estrategias que permitan tomar decisiones sobre la realidad insistiendo en la posición estratégica del arte para acceder al ámbito de conocimiento y trabajo productivo cultural.

Para la educación primaria este contacto con lo visual en la compleja trama de la cultura, nos propone el desafío como docentes a realizar el vínculo entre la cultura escolar y la cultura de nuestros alumnos por fuera de las paredes del aula. Generar en los alumnos un pensamiento crítico y una mirada política desde lo artístico será el marco que configura en este caso la práctica docente.

¿cómo se articula esto al interior del aula? ¿Cómo trabajan nuestros residentes en sus primeras experiencias la producción de sentido en sus alumnos? El relato de la experiencia nos introduce en estas cuestiones y la reflexión sobre la práctica construirá nuevos conocimientos para futuras acciones.

Nuestros primeros pasos residen en acostumbrarnos a trabajar con la incertidumbre del aula, sólo posible si rescatamos la importancia de una previa programación de la enseñanza. Realizar planificaciones de clase, permite trabajar organizadamente sin perder de vista los propósitos y los objetivos de enseñanza aprendizaje.

La propuesta de la practicante para el primer año de la escuela primaria se constituyó en un curso que poseía aprendizajes previos, los cuales respondían a actividades más de tipo conductistas que de pensamiento. La clase de la docente a cargo se estructura según la base de su pensamiento, importa el producto y las consideraciones acerca de los trabajos de los alumnos responden a un saber hacer único, mediando expresiones de felicitación o sanción.

Teniendo en cuenta lo planteado en el diseño curricular del nivel primario; la futura docente construye la planificación de las clases, siendo conciente de lo que debe mantener y modificar para este grupo de alumnos. Así se expresa en el diseño el propósito de la enseñanza de plástica visual en este ciclo: (...) facilitar a los alumnos la comprensión del universo simbólico en el que viven como así también participar e intervenir en él de manera crítica y autónoma. (...) coadyuvando a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora (DGCyE 2008:66).

Definiéndose en su postura docente, comenzó por establecer junto a sus alumnos las primeras aproximaciones al contenido referido al componente textural, del núcleo componentes del lenguaje plástico visual, mediante la exploración y la percepción de su contexto inmediato.

Esto permitió en primer lugar un considerar a la percepción como aspecto fundamental del saber a enseñar; insistiendo en la especificidad del lenguaje, los alumnos comenzaron a percibir e interpretar las imágenes como totalidades y la relación de la

textura en su dimensión táctil y visual puesta en función del sentido. Esto se llevó a cabo a través de registros elaborados por el grupo de aprendizaje que trabajaron con las texturas que tenían a su alcance y las que la docente les acercó para su investigación.

Esto se puso en función de la siguiente actividad a realizar en la que se pusieron en juego las interrelaciones entre los diferentes ejes planteados para este espacio de enseñanza. Lenguaje, interpretación, producción y contexto se conectaron en facilitar el acceso a las diversas maneras de significar tanto en el uso de diversas técnicas y materiales como en los objetos de uso del contexto cultural comunitario. Para esto trabajaron en base a una consigna que oriente la acción, destinada a niños de este nivel, la cual debió pensarse de modo tal que no constituya una limitación o condicione de manera determinante las producciones de los alumnos, trabajando en la cuestión de contrarrestar formas estereotipadas.

A partir del trabajo en la tridimensión⁴, debieron decidir en función del sentido. Las frases disparadoras utilizadas para la producción como ¡Me enredo!; Es un lugar lleno de trampas y obstáculos; Este lugar es una cueva que da miedo, entre otras, permitieron, gracias a la no literalidad en relación al contenido y por una correcta mediación docente, que los niños decidan y construyan sus trabajos a la vez que reflexionaran sobre las decisiones tomadas. De esta manera cada selección era fundamentada en relación a la consigna y el material elegido. Estas posiciones destierran el hacer único o resultados unívocos, permitiendo diversidad de opiniones y múltiples interpretaciones.

Sabiendo que generalmente el pensamiento infantil se subestima, un reflexivo y responsable proceso de enseñanza-aprendizaje es posible cuando se insiste, con sus respectivas consideraciones, en la capacidad del alumno para tomar decisiones. El hecho que en un ámbito colectivo decidan y cuestionen entre pares cuál es la opción más indicada para lo que se quiere significar, tal vez, demuestre la manifestación del pensamiento utópico en la función docente, situado en la realidad del aula.

El segundo caso que analizaremos serán las prácticas llevadas a cabo por una estudiante del Profesorado en Artes Plásticas en segundo año del ciclo básico de la escuela secundaria, también en una escuela pública situada en el centro de la ciudad de La Plata.

Si bien en el caso de los estudiantes que provienen del campo de las Artes Plásticas no sucede la problemática enunciada en el caso anterior, ya que encuentran en la asignatura Plástica-Visual un abordaje alineado con las características de su formación previa, se hace imprescindible concebir la instancia de preparación previa y planificación de las prácticas docentes a modo de un “regreso” a los conocimientos disciplinares ya adquiridos y validados, para cuestionarlos a la luz del paradigma en el que se sustenta la educación artística en la escuela secundaria, de sus objetivos y sus aportes a la formación de los jóvenes.

Luego de un trabajo investigativo previo, con énfasis en el contexto institucional y la etnografía del aula a partir de dispositivos de observación y entrevistas a distintos actores institucionales, la practicante ya contaba con la información necesaria para emprender la tarea de realizar una planificación “situada”, pensada para ese concreto grupo de alumnos, que contemplara sus características particulares y sus trayectos en relación a la disciplina.

En estas observaciones previas encontró prácticas de educación artística con planteos híbridos, en las que se conjugaban cuestiones del modelo más tradicional con su correspondiente exaltación de las obras de arte canónicas de la historia occidental y aspectos provenientes de la vertiente semiótica que se traducían en ejercitaciones que desmenuzaban la imagen para clasificar sus elementos. Prácticas de este tipo

⁴ El disparador para esta producción fue la intervención de una caja que simulaba un espacio imaginario. Contaban con materiales no convencionales de distintas calidades texturales para su selección.

soslayan el hecho de que el lenguaje visual no constituye un sistema de signos codificables (Ciafardo, 2010: 3).

Tal como se plantea en los diseños curriculares de la secundaria, el objetivo primordial es recuperar la noción de mirada en tanto construcción cultural. Junto con la necesidad de considerar las experiencias cotidianas de los estudiantes, estos fueron dos ejes importantes que la practicante tuvo en cuenta a la hora de programar la enseñanza.

La triada pedagógica asignada a segundo año de esta escuela diseñó una secuencia didáctica que pusiera en juego contenidos que circulan en los discursos visuales de la contemporaneidad, y que tienen lugar en los nuevos paradigmas educativos que propician un cambio en la consideración del objeto de estudio, reconociendo la importante influencia que las imágenes mediáticas ejercen en la construcción identitaria.

Encuadre y diferentes tamaños de plano es el contenido de enseñanza de esta clase, el cual atravesado por los ejes lenguaje, producción, recepción y contexto socio-cultural simultáneamente fue abordado de un modo completo y complejo que generó no solo el interés de los alumnos, sino también contribuyó a entender los usos de este concepto a partir del pensamiento crítico.

La residente reflexiona en su planificación: "No puedo dejar de hacer hincapié en la influencia que han tenido los avances tecnológicos en los medios audiovisuales, propiciándolos no solo como un modo de construcción de sentido, sino también como un ámbito que atraviesa las experiencias cotidianas de los jóvenes: esta es la televisión que miran, los videos que suben a sitios de Internet, los juegos, el cine, las puestas en escena de los recitales de música, e incluso en el uso de la telefonía celular. La manipulación de la imagen se encuentra de este modo, en todos los aspectos de la cotidianeidad". Partiendo de esto se planteó objetivos de enseñanza y de aprendizaje, organizó los tiempos de la clase y el uso de que le darían al espacio áulico, propuso criterios de evaluación, proyectó actividades que involucraran instancias perceptivas, productivas y reflexivas.

La clase se inicia con una conceptualización sustentada en imágenes audiovisuales. "Avatar", "Furia de titanes", "Rio", "El laberinto del fauno", entre otras, son producciones estéticas frecuentadas por los alumnos y la proyección de algunos de sus fragmentos sirvieron de anclaje para abordar el contenido y propiciar una reflexión sobre el modo en que la elección de los encuadres y los tamaños de plano son utilizados para contar un relato e inciden en la construcción de sentido de las imágenes. Antes de proyectar estos fragmentos, la docente hizo una presentación previa exponiendo su objetivo, ya que este material podía ser leído en múltiples sentidos. Tal como afirmó Diana Paladino en su ponencia *Que hacemos con el cine en el aula* (Dussel, 2006: 141), usar material fílmico en la escuela demanda orientar su lectura, anticipando el eje que se quiere seguir; esto no significa eludir los demás significados sino dejarlos en suspenso para darles entrada en el momento oportuno.

Por ello en esta instancia perceptiva, mediante la oralidad los alumnos pusieron en juego la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo, a su vez que contextualizaron las producciones y guiados constantemente por la docente hicieron foco en la importancia del encuadre en este dispositivo artístico. La percepción de este modo constituye un acto cognitivo que permite la elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia (Catibiela, 2009:53).

Seguido a esto, la actividad propuesta fue un *juego-problema* en el cual los alumnos debían ensayar distintas alternativas de resolución y tomar decisiones que impliquen la discusión y consenso del grupo. En este juego de roles (que se van intercambiando a lo largo de la actividad) cuatro alumnos ocupaban el lugar de actores que ponían en escena una acción/situación prevista en el guión elaborado por la docente practicante, mientras que el resto eran coordinadores/directores encargados de seleccionar que tipo de planos (plano panorámico, plano general, plano entero, plano medio, primer plano, primerísimo primer plano y plano detalle) eran los adecuados para captar la

acción que los alumnos/actores llevaban a cabo y la intencionalidad implícita, así como también eran los encargados de llevar a cabo el registro fotográfico⁵ de esas acciones. En este proceso, la practicante promueve la toma de decisiones a partir de preguntas que guían la reflexión.

Esta propuesta de trabajo esta en relación con lo que Bruner denomina *co-construcción del conocimiento* o *aprendizaje en colaboración*, el cual implica que se aprende con la ayuda no solo del docente sino, sobre todo, de los pares mediante un proceso de intercambio de informaciones, opiniones e indagación participativa.

Es interesante observar como estas prácticas, al tiempo que introducen nuevos recursos, recuperan y brindan las herramientas de los viejos saberes; ya que tienen en cuenta que la función propia de la escuela sigue siendo enseñar y que incorporar los nuevos recursos tecnológicos, no ofrecen soluciones inmediatas sino que complejiza el trabajo educativo.

Prácticas de este tipo fomentan lo que Tenti Fanfani considera características de una buena escuela para los jóvenes: que valoriza y tiene en cuenta sus intereses y conocimientos, que da lugar al protagonismo de los jóvenes a partir de prácticas que fomentan su participación, expresión y comunicación, que forma personas y ciudadanos y no “expertos” enseñando conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas. (Tenti Fanfani, 2000)

Una formación permanente. Conclusiones

Las experiencias narradas no pretenden convertirse en modelos ni significar una etapa acabada de un trayecto formativo, por el contrario, en su dimensión reflexiva se congregan en nuevos disparadores de acciones futuras. Si como mencionamos en párrafos anteriores se trata justamente de enseñar a pensar, estos futuros docentes al revisitar sus prácticas abren una nueva instancia de reflexión posactiva trabajando a partir de la escritura como herramienta de re-conocimiento del arte y de las propias prácticas.

Son estos casos los que nos demuestran que por la educación artística se puede generar pensamiento crítico al interior de las escuelas en el contexto contemporáneo, las diferentes manifestaciones visuales comienzan a organizarse dentro de una compleja trama en la que se definen posturas ideológicas y relaciones de poder. Educar la mirada implica que los niños y jóvenes construyan sus propias decisiones en pos de entender, intervenir y modificar la realidad, de esta manera se identificarán como sujetos de derecho y la educación artística contribuirá a la función de la escuela en algo fundamental en nuestro tiempo como es el acceso a la cultura y sus bienes simbólicos. Coincidimos con De Certeau en que la forma actual de la marginalidad ya no es la de pequeños grupos, sino una marginalidad masiva; esta actividad cultural de los no productores de cultura es una actividad sin firma, ilegible, que no tiene símbolos, y que permanece como la única posibilidad para todos aquellos que, no obstante, pagan al comprar los productos-espectáculo donde se deletrea una economía productivista. Esta marginalidad se universaliza; se convierte en una mayoría silenciosa (De Certeau, 2000:XLVIII). De este modo se hace indispensable que el arte y la educación contribuyan a la politización de las prácticas cotidianas, con la intención de convivir en una sociedad democrática y justa.

El lugar otorgado al arte en la actual política educativa y la formación docente resultan esenciales para esta tarea, ya que sólo asumiendo la dimensión política de la educación desde una postura ideológica de pensamiento crítico, es posible acercar las condiciones de la realidad al componente utópico que debe ser el motor de toda propuesta educativa.

⁵ Las fotografías captadas en ese juego de roles fueron uno de los materiales para la producción de un fotomontaje en la clase siguiente.

Bibliografía

- AGUIRRE ARRIAGA, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística, Revista do Laboratório de Artes Visuais, No 1; [en línea] <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161>
- ANIJOVICH, R.; CAPELLETI, G; MORA, S.; SABELLI, M.J. (2009): Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias, Buenos Aires, Paidós.
- BARCO, S. (2007) Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticas en la formación docente ¿Es que hay algo distinto? Informe sobre Desarrollo Humano, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. (1992) ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- CATIBIELA, A. (2009). Qué hay que saber sobre Plástica. En revista El Monitor de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- CIAFARDO, M. (2010) ¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual. En Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION-Coordinación de Educación Artística (2010). La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Resolución CFE N° 111/10 Anexo.
- DGC y E. Provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación. (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. DGCyE. Buenos Aires.
(2007). Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Buenos Aires.
(2007). Diseño Curricular para la Educación Secundaria – 2do año. DGCyE. Buenos Aires.
(2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria – 1er año. DGCyE. Buenos Aires.
- DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D., comp. (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen, Buenos Aires, Manantial.
- MARTINEZ, M.C (2010). Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua. En revista iberoamericana de educación N° 52 Arte y educación enero abril de 2010. Madrid: OEI- CAEU.
- MEIRIEU, P. (2006) Educar en la incertidumbre. En revista El Monitor de la Educación n° 9. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- PERINAT, A. (2004). Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI, Barcelona, Paidós Ibérica.
- TENTI FANFANI, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar, Trabajo autorizado por el IPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- PRUZZO, V. (2011). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. Praxis Educativa. n° 14. Facultad de Ciencias humanas UNLPam

