

DOCENTES, ARTISTAS Y ELEGIR ENSEÑAR: la responsabilidad pedagógica de la formación para la enseñanza del arte

- ❖ **BRACCHI, CLAUDIA** | ccbracchi@gmail.com
- ❖ **PARMA, GRACIELA**
- ❖ **VAZELLE, MARCELO**
- ❖ **QUIROGA, AGUSTINA**
- ❖ **TERSIGNI, FLAVIA**
- ❖ **LOPEZ, GABRIELA**

Facultad de Bellas Artes, UNLP.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ARTE

El proceso de construcción de la cátedra de Fundamentos psicopedagógicos de la Educación, la cual se dicta a estudiantes del cuarto año de las carreras de los Profesorados en Artes Plásticas y en Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata ciudad de La Plata, da cuenta de una multiplicidad de experiencias de formación de los docentes que la componen de procedencia vinculada al campo artístico como de la educación, sociológico e histórico. Esta riqueza ha permitido repensar constantemente cuál es el objetivo primario de este espacio que forma parte del tramo para la formación de dichos profesorados.

Esta multiplicidad ha contribuido a interpretar la realidad de la formación de los futuros docentes como un campo en tensión, complejo pero al mismo tiempo desafiante. Entendemos el campo educativo y su relación con el campo artístico, siguiendo la noción de campo propuesta por Pierre Bourdieu (1995), desde el paradigma de la complejidad, en el que se disputan representaciones y sentidos, tanto en el plano material como simbólico.

Centrar el análisis en la relación Educación – Sociedad y, en particular, Educación Artística - Sociedad, nos impone la necesidad de estudiar diversas producciones teóricas e investigativas

que son potenciales herramientas de interpretación de la realidad para su transformación desde el hacer educativo. Uno de los propósitos centrales de esta asignatura es el de articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado al campo de la enseñanza artística en su construcción histórica y en la actualidad. En esta dirección es que se pretende interpelar el análisis al campo educativo a través del análisis de las prácticas docentes.

Se presentan a continuación los principios fundamentales que atraviesan y sustentan la propuesta de la cátedra. Los mismos se plantean de manera puntualizada. La decisión es arbitraria, dado que como ya se expresó, los vínculos entre componentes teóricos son también complejos y en este orden es que se imbrican e implican unos a otros permanentemente:

Producción de conocimiento desde una mirada crítica para transformar la realidad.

Se propone el campo de saber de esta asignatura como una instancia de producción de conocimiento desde una matriz crítica para abordar el análisis de la realidad social y educativa, desnaturalizando el orden establecido, en función de operar en él.

Esta cátedra se posiciona dentro del paradigma crítico¹⁰ en la medida en que parte del supuesto de que la conflictividad es constitutiva de lo social y educativo¹¹ y de concebir la realidad como interpretable y transformable, oponiéndose a otros posicionamientos que parten de entender la realidad como algo dado, acabado, sólo pasible de ser aprehendida, descripta, objetivada y transmitida.

En este sentido adquiere relevancia la relación teoría - praxis. Se considera a la teoría como instrumento y no como conocimiento hecho, acabado, sino como medio de producción de conocimiento. Siguiendo a Bourdieu, el conocimiento hecho es para ser consumido y hay que utilizarlo para producir conocimiento.

El concepto de praxis implica una retroalimentación permanente entre teoría y práctica que termina superando las dos instancias, dando lugar a una nueva dimensión -la praxis-, en la que se entiende, por un lado, que la teoría se construye a partir de conocimientos alcanzados también a partir de la experiencia.

Se asume como cátedra que el hacer cotidiano nos atraviesa y constituye, poniendo en tensión con aquello que portamos en términos de “bagaje teórico”. Es así que se entiende la

experiencia de una práctica que pueda ser conceptualizada. Siguiendo a Freire, en el trabajo educativo, lo primero que hay que pensar, leer, entender es la realidad concreta. La lectura del mundo es el punto de partida de toda teoría y por otro lado, el conocimiento construido en la teoría promueve determinadas líneas y modos de accionar.

La perspectiva histórica y la utilización de la genealogía.

La perspectiva histórica posibilita el análisis de lo educativo de manera de comprenderlo, desnaturalizando el orden social y educativo al incorporar el conflicto como parte constitutiva. Utilizar esta perspectiva implica incluir el elemento de lucha, permitiendo la comprensión e interpretación de la dinámica cambiante de la que participan actores en el marco de las relaciones de poder que se manifiestan en el ámbito del Estado y la Sociedad.

Se entiende como necesario, desde la propuesta pedagógica didáctica de la cátedra, recurrir a la historia y a la genealogía. Como señalan Caruso y Dussel, al seguir algunos filósofos e historiadores del siglo XX, proponen tomar a la genealogía como una *“forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia con perspectiva, crítica, interesada”* (Caruso y Dussel, 1999: 26). Como explican, la genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, señalar según se expone, las luchas y conflictos que configuraron el/los problemas tal como lo conocemos en la actualidad. De esta manera se recurre al pasado, pero no de manera lineal, sino desde la problematización de la realidad histórica.

Esta posición claramente contraria a la de la historia tradicional, presupone que el conocimiento no es neutral ni objetivo. La genealogía por el contrario se asume como perspectiva que pone al descubierto la engañosa mirada de la neutralidad.

Por ello, para quienes sostenemos y adherimos a los argumentos antes señalados, asumir una perspectiva como la descrita implica rebelarse contra un conocimiento impuesto, es ganar ventaja y asumir los riesgos de la decisión y de los puntos de vista propios. En síntesis, recurriremos a esta perspectiva de manera de abordar el análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y prácticas educativas. De esta manera estaremos en mejores condiciones de entender y comprender lo que ocurre en el presente.

Educación como hecho político.

Consecuentemente con lo planteado en los ítems anteriores, se sostiene que introducirnos en el estudio del campo educativo implica reconocer diferentes posiciones que se fundamentan en distintos marcos teóricos. El conocimiento de los mismos constituye un punto ineludible en el desarrollo de la propuesta de cátedra.

El reconocimiento de las diferentes posiciones teóricas, si bien es necesario, se propone dar un paso más. Se busca lograr leer, interpelar, cómo estas tendencias subyacen y sostienen determinadas prácticas sociales y en consecuencia, educativas, cuáles son sus manifestaciones en el quehacer educativo en general y en la educación artística en particular.

Por otro lado, la tensión constante entre estos dos polos es lo que caracterizará al proceso de “funcionamiento” de la educación. Es en esta dialéctica entre reproducción de lo existente y la invención de lo nuevo donde la sociedad se mueve.

Asimismo, los individuos no son productos mecánicos y pasivos de determinaciones sociales, económicas o de clase. Está claro que ninguna persona existe a no ser socialmente. Pero también está claro que “los individuos pueden cambiar los marcos definidores de lo social” (Lins Ribero, 1989:65). El sujeto, construye su subjetividad socialmente, en el mundo relacional, y a la vez, incide en el orden social, dado que es en sí un sujeto relacional.

Todos los actores del sistema educativo formal y los que participan de instancias educativas no formales son sujetos de derecho, con potencialidades para participar activamente en la generación de condiciones de equidad para una construcción colectiva de un nuevo orden.

Se propone abordar el análisis del “fenómeno educativo”, en particular las prácticas de educación artística en los diversos ámbitos: formales y no formales, desde diferentes miradas y perspectivas como son las del “orden”¹² y las del “conflicto”.

Comprender que “función” se le asigna a la educación en la sociedad, contribuirá a que los estudiantes construyan una visión que trasciende los límites de la escuela. Estas miradas, que por momentos pueden resultar incompatibles, darán los marcos desde donde cada sujeto elige posicionarse.

Noción de sistema y perspectiva relacional.

Asumimos esta perspectiva entendiendo y adhiriendo a la concepción de que los sistemas no son conjuntos independientes de variables. En este sentido, los sistemas no se consideran aisladamente sino en su relación con otros aspectos de la sociedad que afectan a su forma.

Así se rescata al concepto de “sistema educativo” como un producto histórico sujeto a determinaciones estructurales que responden a la esfera de lo económico, político, social y cultural.

El mismo, es el resultado de las acciones del Estado y de los sujetos individuales y sociales. Se rescata también el sentido de la “autonomía relativa” del sistema educativo, que lo constituye en un espacio posible de introducir hasta cierto punto su propia lógica de funcionamiento la cual repercute en el conjunto del sistema social.

Cuando se entiende el punto de vista relacional, se da cuenta de que las el/los sistemas no son solo la sumatoria de conceptos, sino ante todo, un sistema de relaciones de conceptos.

No existe objeto sin la relación que tiene con los otros. Por ello se promueve que el estudiante construya el conocimiento del objeto de estudio, en relación con los otros objetos, ya que los mismos existen en la red de relaciones que se establecen entre los mismos.

Concepción de Arte y Educación artística.

A la hora de abordar la formación de los estudiantes del profesorado de Plástica e Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes se requiere de algunas definiciones que están en el fundamento de esta cátedra y que dan sentido a todo su accionar.

El modo de concebir el arte tiene derivaciones directas en el posicionamiento respecto de la educación artística. El arte se define como una forma simbólica y, por lo tanto como un producto cultural, inserto en un contexto histórico social determinado.

Implica un saber hacer que, lejos de concebirse como una instancia meramente técnica o mecánica, involucra la persona integralmente desde su pensamiento, su conocimiento, su accionar, su cuerpo y su emoción.

En tanto producto cultural, abarca no sólo la instancia de quien produce la obra y la obra en sí misma, sino de quien la interpreta, completándose de esta manera el fenómeno artístico, constituyendo una instancia de producción de sentido inserto en diferentes contextos históricos. De allí que se conforma la categoría de lenguajes artísticos, distante de miradas perceptualistas, tecnicistas o expresivistas.

De esta manera, se entiende que el arte es un campo de conocimiento, de producción de imágenes ficcionales y metafóricas.

Hablar de lenguajes y producción de sentido implica entender que no se trata de una producción en términos de representar algún aspecto de la realidad a modo de réplica. Se trata de representar la realidad desde un ángulo de mira determinado, mediando una instancia interpretativa y de búsqueda de los modos de comunicación estética más claros para un público determinado. Ya la elección de “qué” representar implica un posicionamiento en el que se involucra todo el sujeto como sujeto social. De ahí en más, la elección y el manejo de los “cómo”, en constante diálogo entre la obra en proceso y el sujeto histórico social.

Desde esta concepción, el fenómeno artístico se constituye como producto social, colectivo y, a la vez, como productor social, con posibilidad de incidir sobre la generación de nuevas formas de entender/hacer el mundo y sus relaciones.

Éste es el objeto de conocimiento, el área de saber específico que aborda la educación artística en sus diferentes lenguajes, entendido como saber que puede ser enseñado y aprendido. El conocimiento de cada uno de ellos implica aprender, progresivamente y de acuerdo a las características evolutivas, sus códigos, su sintaxis, su semántica, su técnica y también desarrollar una capacidad crítica e interpretativa en los términos descriptos anteriormente, que favorecen el desarrollo de la capacidad de abstracción, comunicación y participación que posicionan a quien aprende como sujeto activo en la interpretación y construcción social.

En el caso de los estudiantes de las carreras ya mencionadas, es necesario contextualizar este planteo teniendo en cuenta el peso y la importancia de la dimensión visual en la cultura contemporánea.

De lo ya expuesto, surge la pregunta en términos de acción pedagógica ¿Qué nos proponemos?

- Desarrollar una mirada crítica en torno al fenómeno educativo y a la educación artística en particular que favorezca la comprensión de sus dimensiones socioculturales e históricas.
- Profundizar el sentido de la educación artística y artes visuales en particular en el contexto histórico social actual y la importancia de su aporte al sistema educativo y a la sociedad.
- Incorporar herramientas conceptuales que favorezcan la construcción de alternativas pedagógicas adecuadas al nuevo escenario social.
- Construir respuestas colectivas frente a los desafíos que los contenidos abordados nos presentan.

A través de estas dimensiones queremos profundizar los siguientes objetivos que se redefinen anualmente. A saber:

- Conocer y analizar críticamente diferentes modelos pedagógicos y corrientes de aprendizaje, a fin de comprender el alcance de la acción educativa en el área artística
- Favorecer la lectura de las posiciones que subyacen a las prácticas educativas en cada contexto en particular.
- Abordar los efectos simbólicos de ciertos discursos sociales naturalizados en la construcción de trayectorias educativas.
- Conocer y analizar críticamente las distintas posiciones en torno a la concepción de infancia y juventud y desarrollo en referencia a favorecer los procesos de aprendizaje.
- Profundizar el análisis de las instituciones educativas en el contexto actual en función de plantear transformaciones favorables para la comunidad educativa.

LA MUESTRA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA

Desde el comienzo cuando se conformó el equipo de cátedra (2006) se fue delineando lo que daría lugar, hacia el año 2008 a la realización de un trabajo práctico en forma de “muestra de producciones visuales” en el ámbito de la Facultad. La intención desde el principio fue que los estudiantes conformaran grupos pequeños que tuvieran como propósito realizar una producción visual que diera cuenta de alguno de los contenidos de la materia desarrollados a lo largo del año.

Desde hace cinco años dicha producción, por acuerdo interno de la cátedra, definió que la producción visual grupal se realizaría en torno a ejes transversales, definidos cada año a partir de un trabajo interno del equipo docente. Dichos ejes no son estáticos, varían en cada ciclo lectivo de acuerdo a intereses y problemáticas que atraviesan con mayor impacto la realidad marco y micro escolar.

Hasta el momento se han trabajado los siguientes ejes: Educación Sexual Integral (ESI), Derechos Humanos, el Docente como Trabajador y Agente del Estado, Participación Estudiantil, Ciudadanía y Trayectorias Educativas. A través de estos ejes se invita a que con la obra producida, el grupo manifieste su posición respecto del tema elegido, recurriendo a la interpelación y problematización que interpelare al espectador.

Siendo estudiantes de artes visuales, se propone que dicho posicionamiento se plasme en una obra visual, produciendo el sentido esperado respecto del tema elegido, a través del lenguaje en el que se han venido preparando durante los cuatro años que llevan de formación en esta Facultad. De esta manera, se pone en juego lo que la cátedra sostiene respecto de la concepción de arte y se lo incorpora como instrumento para conceptualizar y comunicar respecto de temas propios de esta materia. Consecuentemente, el trabajo implica, por un lado, la elección y profundización de un eje temático entre los propuestos, para lo que la cátedra aporta desarrollo y bibliografía específica; por otro, las múltiples decisiones a tomar frente a la elaboración de una imagen visual: soportes, utilización del espacio, interacciones, materiales, técnicas, tamaños, colores, texturas, luminosidad, etc. Dichas decisiones se ordenan en torno a producir el sentido deseado, el posicionamiento del grupo respecto de la temática, de modo que sea manifestado con las particularidades del lenguaje artístico, que

desde nuestra perspectiva se caracteriza por interpelar, sugerir, decir desde lo no dicho, plantear interrogantes, movilizar al espectador para tomar posición, para conectar con otras realidades posibles, para desnaturalizar lo que el sistema intenta cristalizar como certezas universales y lineales.

Cabe mencionar que el proceso de elaboración de este trabajo es acompañado por los integrantes de la cátedra, desde una doble perspectiva: lo relativo a la profundización y complejización del tema elegido por cada grupo y a la obra desde sus aspectos compositivos y su factura, de modo de orientar para que la misma instale los sentidos deseados por sí misma, sin necesidad de explicaciones y sin brecha entre lo que se quiere plantear y lo que se plantee efectivamente a través de ella. Asimismo, durante el proceso de elaboración se realizan entregas en las que se trabaja a partir de devoluciones por parte del docente así como de los compañeros de cursada, promoviendo así un espacio de intercambios.

Los estudiantes deben prever para la entrega de la obra, el emplazamiento de la misma (espacio físico en la Facultad, soporte, requerimientos especiales) y se presenta acompañada de una fundamentación escrita en la que se trabaja la temática a la que la obra hace referencia, haciendo uso de la bibliografía recomendada por los docentes.

Como resultante, se han obtenido producciones de muy variados tipos: proyecciones, instalaciones, dibujos, pinturas, esculturas, registros de intervenciones visuales en espacios públicos, todas ellas manejando un alto valor simbólico.

Las obras se exponen en la Facultad, teniendo acceso a ellas otros estudiantes, trabajadores de la facultad y público en general. La muestra se inaugura y queda instalada a lo largo de una semana en la facultad, promoviendo un recorrido para aquellos que circulan por la institución, cursan, dan clases, la intención es así la de generar e interpelar a aquellos que vivencian el ámbito educativo.

TRABAJOS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES: OBRAS DE UNA MUESTRA PEDAGÓGICA EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE.

A continuación se presentan algunos de los trabajos a modo ilustrativo elaborados por los y las estudiantes en el marco de la propuesta de cátedra. Dichos trabajos no representan todos los

ejes desarrollados hasta el momento y fueron elegidos en función de la ponencia elaborada. Cabe destacar que, cada año forman parte de la muestra cerca de cincuenta producciones de los y las estudiantes la elección en este caso fue en función de dar cuenta la propuesta de enseñanza.

A continuación, se hará una breve descripción de las producciones.

- **EJE: Trayectorias educativas.**

TÍTULO DE LA OBRA: Paseo escolar: Guía turística por una escuela secundaria.

ESTUDIANTES: Berlini Méndez, Macarena; Giménez, Micaela; Hernández, Atonela; Lucentini, Verónica.

Hablar de trayectorias educativas supone en el sentido común un recorrido lineal, continuo y homogéneo. Sin embargo, las trayectorias reales de los estudiantes son más bien sinuosas, intermitentes, heterogéneas. Es decir, entendemos las trayectorias educativas como aquel recorrido que atraviesa cada sujeto tanto en el ámbito formal como no formal, en el cual encontramos retrocesos, abandonos, repitencias, dejando a un lado la mirada lineal y única. (Gabbai, 2012).

Entonces, nos referimos a recorridos complejos, de experiencias diversas. Muchas veces la política educativa, el Estado y los docentes tienden a fomentar trayectos lineales y continuos, con un sistema educativo cuya organización es por niveles y una propuesta graduada año a año (Toscano et al, 2015). Sin embargo, esto no siempre se encuentra en diálogo con las trayectorias reales de los sujetos. En este marco, pensar en la educación secundaria como obligatoria nos invita a reflexionar en torno a las plurales formas de transitar dicho nivel educativo e imaginar un Estado que contemple la posibilidad de diversos formatos, puesto que la universalización del sistema implica contemplar la variedad de recorridos posibles.

Como toma de posición, nos alejamos de aquellas miradas que entienden los recorridos como exitosos o fracasados, hecho que alimenta la construcción de etiquetamientos o juicios profesoriales (Bourdieu, 1998) sobre los estudiantes. Muchos de los constructos que se elaboran sobre los educandos (Kaplan, 1992), alientan las referencias negativas

culpabilizándolos por el destino escolar y social que atraviesan. Es así, que se entiende que la mirada debe colocarse en los agentes e instituciones educativas, haciendo foco en los condicionantes externos que intervienen en las trayectorias educativas.

Desde esta mirada y postura, las estudiantes tomaron como definición trabajar a partir de los característicos paseos turísticos que se realizan en grandes ciudades, museos o sitios de referencia turística.

El formato elegido fue el de un mapa impreso de un plano de obra arquitectónica de una escuela secundaria que podrá ser tomado por el público o aquellos que recorran el sitio donde se está emplazada la obra. El plano en papel se encuentra en diálogo con una proyección audiovisual que será un plano con un recorrido.

“Frente a ellos [los espectadores] una proyección multimedial dará cuenta a modo de guía turística la explicación de cómo llegar a cada una de las referencias que aparecen señaladas en el mapa a través de una voz en off. Estas referencias dan lugar de aquello que es invisibilizado, lo no mostrable, aquello que avergüenza al sistema por no ser lo “esperable”, volcando toda la responsabilidad en los sujetos”, se explica en la fundamentación de la obra.

De esta forma, a través de este paseo turístico por una escuela cualquiera se pretende problematizar en torno a la idea del recorrido lineal y no lineal, éste último cargado de condicionamientos externos que no pueden dejarse de lado cuando abordamos el análisis de las trayectorias educativas.

Para la elaboración de la producción, las estudiantes realizaron entrevistas para indagar trayectorias educativas, relatos biográficos, testimonios de diversos sujetos por el paso por el ámbito educativo, intentando retomar la mirada desde la propia historia de los protagonistas. El hallazgo fue una gran cantidad de relatos cargados de juicios profesoriales, estigmas, etiquetas que han sido colocadas sobre los sujetos que no llevan a cabo el recorrido “esperable”.

La obra nos invita a visualizar un recorrido al estilo turístico en el que, a través de la hipérbole y la parodia, permite la visualización crítica de ciertas prácticas institucionales y de enseñanza que pueden parecer naturales. La proyección del video por momentos incomoda, molesta e interpela promoviendo la reflexión sobre aquellos aspectos del sistema educativo que se alejan de una perspectiva inclusiva.

Durante el recorrido turístico, la voz en off habla de éxito y reconocimiento, señala la “dirección” de la escuela como el lugar reconocido al que asisten los niños más inquietos y con problemas de conducta, da cuenta del embarazo adolescente como un estorbo a la lógica escolar, como también de la crítica a los estudiantes por hacer uso de las TICs en lugar de manuales y libros. Asimismo, presenta la mirada sobre algunas materias y saberes considerados como “recreativos”: tales como los lenguajes artísticos.

Este recorrido, invita a acercarse a las aulas, dónde se presenta la existencia de diferentes salones destinados a los alumnos según su rendimiento. De esta manera, se habla de los “alumnos 10”, aquellos con mejores promedios; como también de aquel curso de alumnos con pocas motivaciones y compuesto por repitentes y estudiantes con sobreedad. Eso no es todo, luego, señalan los dos baños con los que cuenta la institución, uno para cada sexo, sin contemplar diversas identidades de género, más allá de la clásica binaria. Ante el reclamo del centro de estudiantes para tener baños mixtos siguiendo la Educación Sexual Integral, quién relata dice no entender el reclamo. Cabe señalar, que el recorrido también realiza una parodia sobre el modelo enciclopedista tradicional, en relación al control en el patio y al orden de filas para el clásico saludo a la bandera.

Finalmente, el video se despide diciendo: *“Muchas gracias por su atención, esperamos que haya disfrutado el recorrido, y que dé cuenta del esfuerzo que realiza la comunidad educativa para mantener en camino a los alumnos hacia un futuro marcado de éxitos y no fracasos”*.

La obra hace uso de la metáfora, alejándose de la literalidad, sino que muestra pero oculta al mismo tiempo, nos deja varias preguntas e interrogantes, alimentando nuestra reflexión y problematizando nuestro propio tránsito por las instituciones educativas, como estudiantes o como docentes. La producción es una invitación a la reflexión sobre nuestra práctica pedagógica e institucional cotidiana.

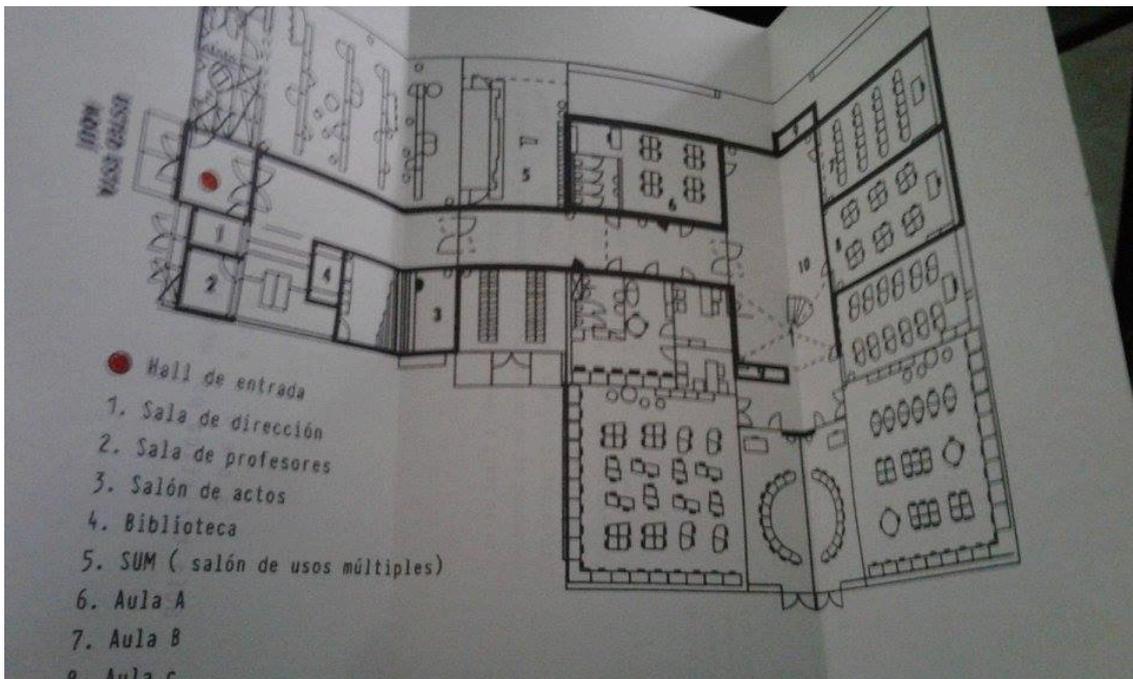


Imagen del plano.

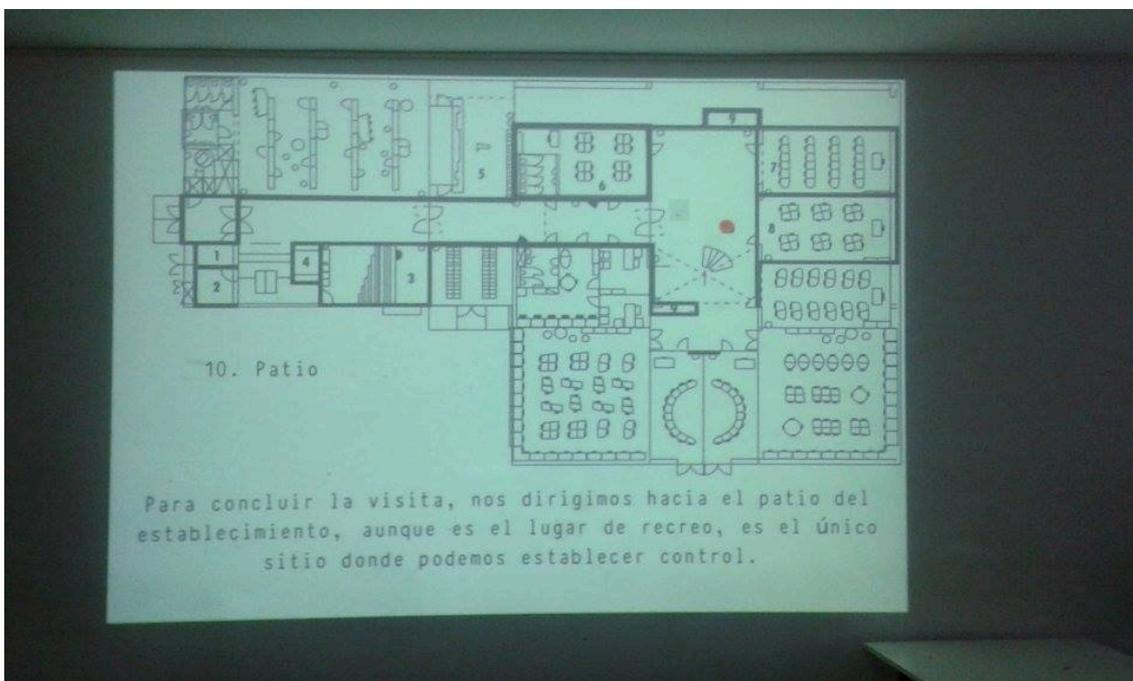


Imagen de la proyección multimedial

Otros ejemplos interesantes de cómo se abordó el eje de trayectorias educativas son:

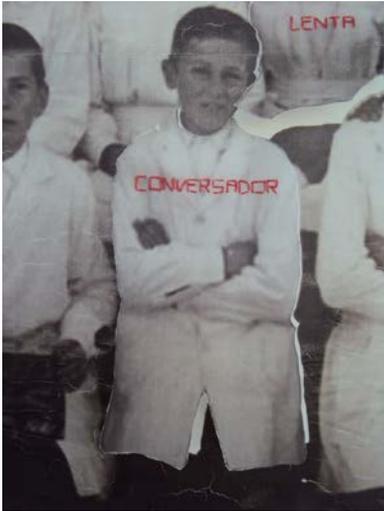
- **EJE: Trayectorias educativas**

TÍTULO: “Sin título” (2013)

ESTUDIANTES: Scarponi, Romero y Rossi

Partiendo de las conceptualizaciones de dos autores Karina Kaplan en Buenos y malos alumnos y Pierre Bourdieu en Categorías del juicio profesional, el abordaje de estas lecturas dispararon las primeras ideas y que promovieron la intervención desde el nombre de la obra, que se denominó “Sin título” lo cual alude a no titular, a no clasificar. Tomaron una foto grupal de una abuela de un estudiante y la trasladaron a una tela, la cual fueron bordando con frases que escucharon en sus propias biografías escolares. En un principio la idea era sólo mostrar “la etiqueta”, el nombramiento pero luego fueron pensando en las trayectorias que la escuela invisibiliza, pero que también se portan en los cuerpos, en los silencios, en lo que se esconde. De esta manera aparece lo que llamaron las “contraetiquetas”, aquellas que se narran por los márgenes y a susurros y que sin embargo constituyen, muchas veces, la clave para que el deseo tenga lugar en la trayectoria escolar. Los bordados fueron la materialidad elegida para dejar marca, para dejar huella, en tanto estigma, representen las etiquetas y al desprender el abrojo se descubren los NO etiquetamientos, la posibilidad de abrir, de intervenir, de desvelar.





- EJE: Trayectorias educativas.

TÍTULO: Las huellas de la educación.

ALUMNAS: Gabriela E. Borda y Mariana Trotta.

En esta oportunidad, la obra consistió en una performance, la cual se realizó en la galería cerrada de la Facultad de Bellas Artes, Sede Fonseca.

Una de las alumnas integrante del equipo se sentó en un pupitre recreando al modo tradicional una situación áulica entre bancos, cuadernos, afiches y frases; mientras la otra integrante entregaba, a modo informativo sobre la obra, unos fanzines para que el público pueda entender la situación y buscando su participación activa.

El sentido de esta obra está dado por la participación del público en lo que llamaríamos liberación del alumno o del oprimido, promoviendo que escriban frases o dibujen manifestaciones artísticas en el guardapolvo de esta “alumna” a partir de experiencias vividas durante sus propias trayectorias educativas.



- **EJE: El docente como trabajador.**

OBRA SIN TÍTULO: Intervención en espacios públicos.

ESTUDIANTES: Fernando Romero y María Laura Chiusaroli.

A lo largo de la historia de la educación argentina la mirada y concepción sobre el docente ha ido sufriendo transformaciones. En el marco de la asignatura se analizan diversos momentos del sistema educativo argentino y las concepciones hegemónicas acerca de la educación, el modelo pedagógico, rol del docente y mirada respecto de los alumnos, entre otros.

Este trabajo seleccionó un recorte, el de los docentes y la mirada respecto de la tarea docente en el presente. Para ello, los estudiantes realizaron lecturas y analizaron la idea de docencia en distintos momentos de la historia de nuestro país. En términos generales, podemos decir que a inicios del siglo XX la idea de docencia se encontraba vinculada a la noción de apóstol, en clara relación con la idea de vocación –aún vigente en el sentido común-. El higienismo, la moral, la enseñanza de la norma eran clave en la formación del sistema educativo, y “...al difundir un mensaje de vida basado en normas y principios seculares, el maestro moralizador debía ser en la escuela un ejemplo de conducta, modelo a imitar” (Alliaud, 1993).

Asimismo, la tarea de enseñanza en la educación primaria era vista para la mujer, mientras que la educación en los niveles superiores eran propios de los hombres, hecho que guarda relación con los géneros y el salario diferenciado.

A mediados de siglo, de la mano del desarrollismo y la teoría del capital humano, el rol docente comenzó a ser visto como una labor técnica en la que la ejecución de tareas era la clave. El Neoliberalismo profundizó esta perspectiva, escindiendo la tarea docente con la cuestión social. Más allá de las modificaciones, el docente fue apóstol, técnico o profesional, pero pocas veces fue comprendido como trabajador.

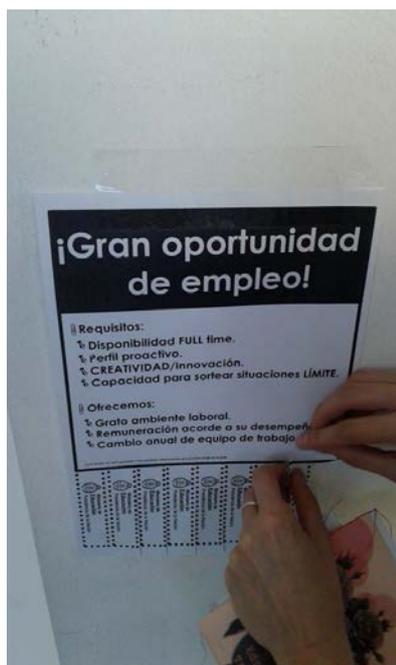
La obra presentada pretendió poner atención en el docente como trabajador, buscando visibilizar las diversas tareas que implica enseñar, más allá de la situación áulica. Es decir, si bien la enseñanza es un núcleo fundamental, existen varias tareas que se desarrollan en el proceso de trabajo: planificación de clases, elaboración de proyectos, evaluaciones,

actividades de formación y capacitación, reuniones en la escuela, encuentros con familias (Pantolini y Vitar, 2013).

La propuesta de los estudiantes fue recuperar un elemento común que suele estar presente en la vía pública, un afiche pequeño que simula la oferta de un puesto laboral. Se realizó un ejercicio previo que implicó colocarlo en diversos lugares públicos, con la finalidad de detectar reacciones o posibles intervenciones sobre los afiches. Si bien el afiche en ningún momento hizo uso de la palabra “docente”, el número de teléfono que daría cuenta del empleador dice “Ministerio de Educación” con su respectivo logo. Esta información sería la que posibilita al espectador comprender de qué tipo de empleo se está hablando, y nos permite visualizar las características que éste posee. Entre ellas se señala: disponibilidad full time, innovación, cambio anual de su equipo de trabajo, remuneración acorde a su desempeño (horas que toma), y también un agradable ambiente laboral.

Cabe señalar que los estudiantes decidieron hablar de empleo pues remite a la realización de un trabajo a cambio de un salario, buscando así focalizar en la importancia para la docencia de poder contar con salarios que permitan vivir sin la necesidad de tener otros empleos.

Con la intención de problematizar y promover la mirada del docente como trabajador de la educación, lo cual implica contar con derechos laborales, cobrar salarios y alejarse de la idea de apostolado o voluntariado; la intervención artística propuesta por los estudiantes intenta sumergirse en lo público.



- **EJE: El docente como trabajador.**

TÍTULO DE LA OBRA: “Hecha la ley, hecha la trampa”.

ESTUDIANTES: Ayelén Barbalarga y Natalia Benavidez.

En el mismo sentido que se viene expresando el eje, y desde una mirada socio histórica, la obra de Ayelén Barbalarga y Natalia Benavidez “Hecha la Ley, hecha la trama” juega con el sentido figurado del objeto trampera para intervenirlo como símbolo de las políticas educativas que se materializan en leyes de educación y desde este lugar posiciona al docente como pieza constitutiva en ese engranaje. Su nombramiento como clave para desentramar cada periodo histórico: como “apóstol del saber”, como “soldado en la batalla contra el analfabetismo”, como “guía”, como “técnico aplicador del currículum” como “funcionario público,” como “agente del estado”. Su dimensión política, su lugar como trabajador de la educación, etc. Las estudiantes revisan cómo la posición contra hegemónica del colectivo docente dio y da lugar a la resistencia: aparecen en ellas la carpa blanca, la creación de gremios, el estatuto docente, las circulares o documentos, etc. Los objetos y las materialidades fueron seleccionadas por su alta carga simbólica, como así también la operación de intervención que se da sobre las mismas tramperas y su disposición en el espacio. Podemos ver que algunas están rotas, otras cerradas y otras abiertas. Ello de algún modo intentó reflexionar sobre la posibilidad de que la escuela se constituya como un genuino espacio de posibilidad y los docentes como responsables de esa tarea.





- **EJE: Educación Sexual Integral (ESI)**

TÍTULO: Modelo para armar.

ALUMNAS: Evangelina Cano Martínez, Elsa Pérez, Elisa Lizarbe, Laura Nató.

Sobre este eje de trabajo, que tiene fuerte notoriedad en la última década, los estudiantes buscaron trabajar la temática de género, vinculada con la Ley de Educación Sexual (26.150) y la Ley de Identidad de Género (26.743), pensando en el nivel inicial del sistema educativo.

Las alumnas partieron de la deconstrucción de los conceptos tradicionales sobre el cuerpo y la sexualidad, construyendo cubos de papel con figuras de diversos sexos multiplicando la definición estereotipada y única de hombre y mujer, mostrando la diversidad y permitiendo a los/las alumnos/nas comprender la idea de igualdad para redefinir los modelos prefijados culturalmente. Se formalizó en un juego al estilo rompecabezas ya que posibilita armar de

modo que coincida con el deseo interior o percepción de cada uno, fomentando el respeto y la no tipificación de la elección.

Con esta obra se buscó generar la reflexión y la posibilidad de la construcción de nuevos conceptos a partir de la obra, entendiendo que el género se elige y se construye; mas allá de cuál sea tu sexo de nacimiento. Siendo un proceso personal pero que indudablemente está atravesado por múltiples miradas sociales, -muchos de las cuales se construyen o incluso se gestan en la escuela, a partir de prejuicios, desconocimientos, temores que circulan en lo cotidiano-, se pensó utilizarlo ya en los primeros años de escolaridad.

La nueva Ley de Identidad de Género y la Ley de Educación Sexual, han hecho eco de largas luchas sobre esta realidad. La educación sexual en la escuela genera el rechazo de algunos, pero es una necesidad fundamental de la sociedad y de los jóvenes, ya que aporta conocimiento y reflexión a los/las alumnos/nas. El conocimiento ayuda a repensar los prejuicios pudiendo incorporar herramientas para cuidarnos y elegir de un modo más pleno, por lo que es fundamental la divulgación de estos derechos en la escuela.

En el nivel inicial la ESI promueve hábitos de cuidado del cuerpo, la utilización de un vocabulario correcto para nombrar las partes externas del cuerpo en general, la identificación y valoración de las diferencias físicas entre mujeres y varones, el reconocimiento de la intimidad propia y ajena, la expresión de los afectos y el respeto por los sentimientos y necesidades de los/las otros/as, el desarrollo de las competencias y habilidades psicosociales, el desarrollo de comportamientos de autoprotección, distinguiendo cuándo una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuándo no lo es.

Otra ley que hace eco de esto es Juntos pero no revueltos: la educación física en clave de género. Que promueve el respeto por el otro, así como la integración.

Finalmente, se tomó la decisión de utilizar figuras fragmentadas tipo móviles, debido a que el movimiento suma posibilidades para trabajar el concepto que interesa transmitir permitiendo romper con el sistema binario de sexos (femenino-masculino).



CONSIDERACIONES FINALES

Formar docentes en la responsabilidad pedagógica:

La formación docente debe tener como finalidad central generar las condiciones políticas, pedagógicas, epistemológicas y académicas, para que los estudiantes que se están formando asuman la enseñanza como su principal responsabilidad y se apropien de las herramientas necesarias para ejercerla con compromiso, profesionalidad y afectividad.

En este sentido, la formación en la responsabilidad pedagógica como uno de los propósitos centrales de la formación docente, requiere situar en el centro de labor formativa a la enseñanza, para pensar en clave de una escuela en la que los estudiantes permanezcan y egresen, sino, ante todo, que lo hagan aprendiendo. Sin aprendizaje, el “optimismo pedagógico igualador” deviene mera fórmula y tiende a reproducir circuitos sociales altamente diferenciadores entre “los que aprenden” y “los que no”.

El concepto de responsabilidad pedagógica abre así un campo de significados que se apoyan fundamentalmente en el carácter ético-político de la educación, ya que es entendida no sólo como responsabilidad de enseñar, sino “como `anterior´ al pensar y al actuar” (Cullen, 2011) y refiere ante todo al carácter público de la acción educativa.

Al mismo tiempo, la responsabilidad penetra en el nexo de la acción pedagógica, en tanto acción intersubjetiva, como atención y cuidado del otro, particularmente cuando el docente asume, desde la cultura, la habilitación del pensamiento y de la palabra.

El ejercicio de la enseñanza asumida como una acción política, ética e ideológica implica entonces, no sólo el posicionamiento epistemológico que los docentes asumen frente al objeto de enseñanza sino y particularmente a sus prácticas en tanto portadoras de definiciones acerca del otro: a quién pertenece el conocimiento que se enseña y a quién no; quién se beneficia con esos conocimientos y quién no; quién se beneficia con esta práctica y quién no, son algunos de los interrogantes que atraviesan la práctica docente.

Así, la responsabilidad pedagógica es un concepto plenamente político en tanto supone que las intervenciones docentes actúan sobre el presente y el futuro de sus estudiantes. En este sentido, la responsabilidad política que implica la enseñanza tiene como condición de posibilidad la

interpelación ética del otro en cuanto otro y, en el marco de ese diálogo, la redefinición del lugar del saber y de las relaciones pedagógicas que dan lugar a su construcción.

Formar a los futuros docentes de arte es una responsabilidad ética y política que asumimos como equipo de cátedra pero que elegimos cada año en el que redoblamos la apuesta con el objetivo de generar mejores condiciones de enseñanza para que los y las estudiantes tengan los mejores aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre Arriaga, Imanol (2005). *“Teorías y prácticas en educación artística”*. Editorial Octaedro Alliaud, A. (1993). *“Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino”*. Buenos Aires: Centro Editor.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). *“Las categorías del juicio profesoral”* En: *Propuesta Educativa No 19, Flacso*. Buenos Aires.

Belinche, D.; Larregle, M. E. (2006). *“Apuntes sobre apreciación musical”*. *Didáctica de la expresión creativa*. La Plata: EDULP.

Bracchi C. y Vazelle M. *“Dimensión política de la educación en distintos momentos de la historia del Sistema Educativo Argentino”*. Ficha de cátedra.

Chavez, M. (2004). *“Las instituciones educativas y los adolescentes”*. En *Jornadas de actualización*. DGCyE Pcia de Bs. As.

Duchatzsky, S. (2005). *“Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles”*. En *Anales de la Educación Común, n 1-2*. La Plata, Dirección General de Cultura y educación

Freire, P (1973). *“Pedagogía del oprimido”*. Cap 2. Bs As: Siglo XXI.

Gabbai, M. I. (2012). *“Fragmento III.b. Trayectorias escolares y experiencias educativas plurales”* en *Tesis de Maestría “Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares”*. Pp. 45-48.

Kaplan, C, V. (1992). *“Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”*. Buenos Aires: Aique.

Ley de Educación Provincial 13.688/07

Ley de Educación Sexual 26.150/06

Ley de Identidad de Género 26.743/12

Pantolini V. y Vitar A. (2013). "El docente, ¿empleado o funcionario?" Le Monde Diplomatique. Suplemento UNIPE # 16, Agosto 2013.

Puiggrós, A. (2003). "¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente". Buenos Aires: Galerna.

Terigi, F. (2010). Conferencia: "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" Recuperado de:

http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Morrone, Aldana (2015). "Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje". Ponencia presentada en Jornadas de Sociología 2015. Recuperado de:

http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/176_274.pdf

¹⁰ Al respecto ver el análisis que realiza Popkewitz respecto a los paradigmas de la investigación educativa en su trabajo *Paradigmas e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid, 1988.

¹¹ Ver: *Teorías del conflicto social* en Karabel y Halsey. Karabel, J. y Halsey, H.: "La Investigación Educativa: una revisión e interpretación". En Karabel y Halsey (comp.) (1976): *Poder e Ideología en Educación*, Oxford University Press, Nueva York. Traducción de Jorge Vatalas, Upp, México.

¹² Denominación extraída del artículo *Escuela crítica y Formación Docente* de J. Tamarit, 1997.