

LA SOCIALIZACIÓN COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Zaldua, Juan Manuel / zalduajuanmanuel@gmail.com

Santa Cruz, Daniel / danielsantacruz2003@yahoo.com.ar

Pellendier, Agustín / apellendier@gmail.com

Instituto de Investigación y Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

En el contexto actual latinoamericano, la gran avanzada de medidas neoliberales conlleva un fuerte impacto en las políticas educativas con su consecuente repercusión en el plano social. La desvalorización de lo público, que permite la injerencia predominante del mercado en las decisiones del Estado, atenta contra la educación pública. La pérdida de lo colectivo y la fragmentación del tejido social dentro de los espacios educativos se vuelven una problemática vigente a la hora de pensar la formación docente. En este contexto, resulta fundamental reflexionar en torno a la socialización y la posibilidad de habilitar un espacio de intercambio colectivo dentro de una experiencia enmarcada en la universidad pública. A partir de la experiencia realizada en la cátedra Didáctica especial y prácticas de la enseñanza (titular Alicia Filpe), el presente trabajo retoma la socialización como un instrumento de evaluación. ¿Qué sucede en esta instancia que los estudiantes la reconocen como bisagra? ¿Por qué modifican las intervenciones en sus prácticas, luego de esta experiencia? Estas preguntas disparadoras nos llevan a reflexionar sobre la socialización como un dispositivo de formación.

Palabras Claves: Socialización, Formación, Praxis, Artes Audiovisuales, Evaluación.

El siguiente trabajo surge de la tarea docente en la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza” (titular Alicia Filpe), ubicada en el último tramo, 5º año, de la carrera de Profesorado en Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes dentro de la Universidad Nacional de La Plata. A esto se le debe sumar por fuera del horario de cursada formal, el trabajo de campo que realizan los y las estudiantes con seguimiento de los y las docentes, y las horas destinadas a la realización de prácticas de residencia en instituciones educativas.

Es importante destacar que las prácticas profesionales son llevadas a cabo en escuelas públicas, contextos de encierro y organizaciones sociales. Esta propuesta está fundamentada principalmente desde un sentido pedagógico y político. Entendiendo la educación como un derecho, se busca formar profesionales que entiendan la complejidad del contexto en que se insertan a la hora de las prácticas. La articulación cobra especial relevancia al enmarcarse en el contexto actual, de profundización de medidas neoliberales, de recorte hacia lo público, de políticas de fragmentación de los tejidos sociales, que construyen subjetividades centradas en el individualismo y el falso progresismo. En este contexto, es recurrente que el sentido de la formación universitaria se centre en la demanda del mercado más que en los problemas regionales. A partir de la articulación entre la universidad y la comunidad, se pretende pensar la educación universitaria vinculada con las necesidades de la región. Es por esto, que se articula con diferentes sectores sociales y sujetos con distintas trayectorias, en su mayoría alejadas de la casa de altos estudios, tratando de posibilitar el acceso a la formación, defendiendo el derecho a la educación pública para todas y todos, más allá de la fragmentación social.

A lo largo del trabajo de campo se plantea la necesidad, para los y las estudiantes del profesorado en artes audiovisuales, de contar con un marco teórico disciplinar con conocimientos sobre su saber específico y también un marco teórico con saberes pedagógicos

que les permitan fundamentar y reflexionar sobre su práctica, con el objetivo de transformar la calidad de las intervenciones en la acción educativa.

En el transcurrir de las prácticas, los y las estudiantes se posicionan como docentes en artes audiovisuales, para lo cual se vuelve necesaria la problematización del pasaje del rol de estudiante/realizador al rol docente. Para ello, es fundamental la articulación entre la teoría y la práctica, de modo tal que el marco teórico permita transformar y cuestionar la práctica educativa y que, a su vez, la experiencia pedagógica genere insumos e interrogantes para continuar reflexionando.

En esta propuesta de cursada se retoma el concepto de *progresión* planteado por Ferry. A través de pasos sucesivos, de reflexión fuera del campo institucional observado, de incorporación de información teórica, planificación, revisión y reescritura se llega a la realización del proyecto del taller audiovisual. Entender la institución donde se realizarán las prácticas, los intereses de los estudiantes con los que se trabajará en el taller y los espacios de formación (como, en este caso, las instancias de socialización) habilitan de manera progresiva un acercamiento a los procesos reflexivos, que posibilitan la construcción de estrategias de intervención concreta en la realidad educativa.

En consonancia con esto, la materia concibe a la educación como *acción*, lo cual implica un desarrollo personal y colectivo con el objetivo de construir profesionales críticos que puedan ejercer sus prácticas de manera situada y fundamentada teóricamente. Basándose en transformar la experiencia en formación, esta asignatura se propone la reflexión sobre el hacer, alternando entre las prácticas profesionales y la problematización de las mismas en el aula.

En esta instancia, el intercambio con el resto de los y las estudiantes y el equipo docente pone en diálogo las experiencias con el marco teórico, con la intención de identificar dificultades, diferencias y similitudes entre las prácticas pedagógicas del conjunto de las y los practicantes, construyendo colectivamente alternativas para transformar y mejorar reflexivamente las propuestas de acción. Esta tarea requiere de la construcción de diferentes dispositivos de formación que permitan la vinculación entre “pensar” y “hacer”. En el caso específico de este trabajo, se desarrollará el proceso de *socialización*, en tanto dispositivo de formación, entendido como un espacio de *reflexión sobre la acción* de las y los estudiantes en relación a su propia práctica.

La Socialización

Este proceso consiste en la exposición grupal de los problemas y aciertos surgidos en la planificación y puesta en práctica de la experiencia pedagógica, sumado al intercambio reflexivo con otros. Con el fin de favorecer la circulación de la palabra, la distribución espacial en el aula consiste en un círculo en el que todos (tanto estudiantes como docentes) pueden ver y escuchar al resto de los individuos que forman parte del colectivo. Si bien el agrupamiento es de grupo total, ya que implica un gran círculo que incluye a todos y todas; se pide que las y los estudiantes se ubiquen junto a aquellos y aquellas con quienes conforman el grupo de prácticas docentes. La organización temporal implica la disposición de un tiempo predeterminado por grupo, de manera tal que todos los grupos puedan desarrollar su experiencia focalizando en aquellos ejes que consideren fundamentales para compartir y problematizar con sus compañeros y compañeras en el aula. Esto implica un proceso previo de síntesis, planificación y organización de la exposición, que permita seleccionar y jerarquizar las problemáticas a socializar, priorizando aquellas que resulten más significativas.

Es importante resaltar que la socialización es también entendida como instrumento de evaluación, por lo que se vuelve una herramienta fundamental a la hora de recabar información para luego poder analizarla en relación a los criterios de evaluación previamente definidos y explicitados. De este modo, es posible reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, pero también la pertinencia de las estrategias de enseñanza utilizadas, para poder tomar decisiones prospectivas que aborden los problemas detectados. A su vez, el proceso de evaluación implica una instancia en que se comunica a los y las estudiantes lo analizado y las

decisiones tomadas, explicitando la fundamentación de las mismas. Esta etapa es muy enriquecedora, ya que se da un interesante intercambio que posibilita un progresivo avance en la calidad de las intervenciones y análisis de las futuras socializaciones, así como también en la pertinencia de las estrategias didácticas de los y las practicantes en sus talleres.

Se espera que la teoría sea abordada en su articulación con la práctica, lo cual vuelve imprescindible el carácter situado de las reflexiones y su vinculación con la realidad. Esto se explicita previamente a las y los estudiantes, entre los diferentes criterios de evaluación, que tienen que ver con la apropiación del marco teórico, la problematización de sus prácticas a partir de la teoría, la distribución de la palabra en el grupo, los aportes en relación al resto de las y los compañeros, la posibilidad de visibilizar problemáticas y el planteo de estrategias posibles para mejorar la práctica educativa.

Al ser una evaluación grupal, pero también individual, se vuelve fundamental la distribución de la palabra al interior del grupo para que todos y todas transiten la experiencia de la socialización y compartan sus impresiones. Éste es uno de los criterios de evaluación explicitados previamente a los y las estudiantes. Se sugiere cierta estructura flexible en la organización del discurso, que implica una primera instancia de contextualización de la práctica, en la que se comunica la institución, el año, cantidad de estudiantes, y cualquier dato que se considere significativo para dar cuenta del marco en que se inscribe la experiencia educativa. Luego, la propuesta consiste en describir, en primer lugar, la situación a analizar para, posteriormente, socializar el análisis y los interrogantes desarrollados por el grupo en torno a la experiencia expuesta. Esta reflexión se centra en los problemas pedagógicos y se espera que esté articulada con el marco teórico que se viene trabajando a lo largo del año. Del mismo modo, las intervenciones de los compañeros y los estudiantes deben enmarcarse en la bibliografía y los conceptos que permiten fundamentar sus análisis y observaciones.

Desde la cátedra se plantean al menos tres instancias de socialización en diferentes momentos del año, de manera tal que sea posible evaluar el proceso de los estudiantes en relación al desarrollo de sus reflexiones. La socialización inicial se ubica justo después de haber dado las primeras clases, para poner en común aquellos interrogantes surgidos en el abordaje institucional, cuestiones áulicas y el vínculo con sus estudiantes. En esta primera instancia, la apropiación del marco teórico suele ser menor, por lo que las exposiciones suelen estar más centradas en el carácter anecdótico de los relatos. Siendo, en su gran mayoría, las primeras experiencias como docentes, se percibe cierta dificultad para tomar la distancia teórica suficiente que permita realizar una reflexión y análisis pedagógico de la propia práctica. A esto, suelen sumarse una serie de supuestos sobre las instituciones que subyacen a sus análisis que, de no ser problematizados, devienen en inconvenientes a la hora de construir y adaptar su proyecto a la realidad concreta de los actores sociales que intervienen en su práctica educativa.

Para poder discutir y situar de manera adecuada los talleres, resulta imprescindible el desarrollo de estrategias de abordaje institucional, previas a la socialización, que enriquezcan la mirada de los estudiantes en relación a las instituciones donde llevarán a cabo sus prácticas.

Al comenzar sus prácticas los y las estudiantes ingresan a las instituciones educativas buscando acceder a esos sentidos que las habitan. Se busca que escuchen, sientan y vean antes que opinen y critiquen con una mirada ajena al conflicto, para poder así comprenderlo. Estos rituales configuran reglas, actos, símbolos, ceremonias que hacen al imaginario social de la institución. Aproximarnos a él es uno de los objetivos de las primeras visitas de observación institucional. Es esta búsqueda una posibilidad para entender y reflexionar sobre esos significados y significaciones que operan a diario allí. En palabras de Meirieu (1998: 22), “integrarse a la domus- las normas de la casa que te acoge- siempre es un poco de domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse”. Entender esta domus es entender el manejo institucional en su complejidad, es despojarse de supuestos y lógicas para comenzar a entender la cultura institucional a la cual se están introduciendo.

La llegada a las instituciones (sobre todo las escolares), suele estar cargada de emociones que tiñen la observación institucional. Ser conscientes de esa forma de pensamiento con la que comprendemos y explicamos muchas veces las situaciones que se presentan, por ejemplo, en “las escuelas”, se vuelve un aspecto fundamental a problematizar en la instancia de socialización. Mientras se realiza la observación de campo, simultáneamente se comienza a trabajar sobre el proyecto que se ejecutará en el taller de artes audiovisuales. Es allí donde se retomarán elementos rescatados en las observaciones institucionales y áulicas para fundamentar un proyecto situado a medida de la institución y los estudiantes. Estos aspectos forman parte del conjunto de insumos a analizar, principalmente, durante el primer encuentro de socialización.

La segunda instancia está pensada para la etapa final de los talleres, lo cual les permite a las y los estudiantes reflexionar sobre la puesta en acción de sus proyectos. En esta etapa, se explicita en qué medida la puesta en común de la primera instancia favoreció la construcción de estrategias pedagógicas situadas para afrontar los problemas que fueron surgiendo. Habiendo tenido una socialización previa, con la devolución de sus compañeros y docentes, suele cobrar mayor importancia la articulación del marco teórico con la realidad, a partir del análisis de las experiencias vividas en sus prácticas.

La tercera etapa de la socialización ocurre al haber concluido las prácticas, y consiste en el visionado de las producciones audiovisuales finales que resultaron de los talleres dictados por las y los estudiantes. En este caso, la disposición espacial difiere levemente de las propuestas anteriores, ya que al incluir una proyección, el mobiliario se ubica de tal modo que facilite el intercambio discursivo pero que permita también el visionado de los trabajos.

En este momento, los criterios de evaluación incluyen a la producción audiovisual y su status de obra artística, en términos de construcción de sentido, apropiación de los recursos y procedimientos propios de la disciplina, la construcción narrativa, y todo aquello que se considere significativo al momento de evaluar una obra audiovisual en el marco de un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Vale aclarar que la rigurosidad en la evaluación está situada en las posibilidades que brinda un taller de 8 clases de 2 horas semanales, con todos los condicionamientos que eso conlleva. Sin embargo, entendiendo que la evaluación implica no sólo los procesos, sino también el resultado, consideramos que la producción audiovisual permite problematizar aquellos elementos que funcionan mejor y los que no, en relación a las intervenciones pedagógicas en los talleres. Esta propuesta se fundamenta en lo planteado por Bertoni, Poggi y Teobaldo: “Evaluar las realizaciones de los alumnos significa comprender sus maneras de resolver las situaciones planteadas, considerar sus errores como indicadores de problemas a descifrar, etc. En el mismo sentido, más que evaluar el cumplimiento de los objetivos, interesa comprender las razones por las cuales éstos son o no alcanzados y entender qué representa esta situación en términos didácticos.” (Bertoni,1996:6)

Por eso, se vuelve muy importante la vinculación de la realización audiovisual con los relatos de las y los estudiantes sobre el proceso de producción del trabajo. En el intercambio con sus compañeros y compañeras y el equipo docente, se reflexiona sobre la producción final y se construyen propuestas para seguir pensándose en su hacer como futuros docentes. En este sentido, al ser una instancia de evaluación, en tanto evaluación formativa y prospectiva, la socialización se vuelve un elemento fundamental en el proceso de formación de los estudiantes.

Aproximación Conceptual a la Socialización

Este dispositivo formativo al que denominamos socialización se propone brindar un espacio de intercambio, análisis y reflexión, sobre las trayectorias particulares de las prácticas realizadas por los grupos de la cursada en diferentes espacios educativos. Con estas reflexiones se intenta llegar a un nivel de conocimiento *praxiológico* (Ferry, 1996:78), con el fin de construir

herramientas que ayuden a intervenir sobre la realidad, poder superar la instancia de la experiencia a partir de una reflexión teórica sobre el hacer en las prácticas. Vale aclarar que estas descripciones sobre la acción son siempre construcciones. Son intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo táctica desde la planificación y espontánea desde la ejecución en acción (Schön, 1987:35) en el espacio áulico con sujetos reales.

Dicha reflexión sobre la acción se propone abordar las prácticas desde el marco teórico sugerido por la cátedra como punto de partida para analizar los diferentes momentos de la experiencia. Este proceso permite ampliar la mirada sobre las múltiples problemáticas a las que se enfrentan los y las practicantes en la tarea docente. Uno de los elementos constitutivos de este dispositivo es el uso del diálogo e intercambio entre los pares y los docentes, partiendo de la pedagogía de la acción dialógica propuesta por Paulo Freire “*el diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen*” (Freire, 1987:159).

Es aquí donde el diálogo habilita el intercambio de reflexiones, preguntas y sugerencias sobre una experiencia narrada. Se toma al *diálogo* como instancia formativa de un saber. Esta instancia de diálogo, junto a los intercambios de saberes, permiten la sistematización de conocimientos, hasta ahora invisibilizados, fruto de la reflexión junto a un otro, ajeno, o no, a la experiencia. El estudiante, al dar una posición reflexiva sobre su hacer, proponiendo preguntas e intercambiando saberes, transita un proceso de toma de conciencia de su propio saber (*Saber que sabe*). En este momento es cuando, a partir de la reflexión en conjunto, se piensan de un modo *praxiológico* las prácticas, “*reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, nos permite actuar críticamente para transformar la realidad.*” (Freire, 1987:159). De este modo, se logra llevar una reflexión juntos sobre un problema, a partir de miradas diversas que realizan preguntas sobre la experiencia.

Esto logra complejizar los puntos de vista, analizarlos desde diferentes perspectivas, dando cuenta de que no existe una única manera posible. Cuando nos referimos al nivel praxiológico como momento de teorización no se trata de reproducir de manera idéntica los recorridos o desarrollos, sino que implica pensar sobre el sentido de los diversos trayectos, buscando cierta distancia crítica, para despegarse de su acción a través de la reflexión. En este aspecto, la socialización se propone como una instancia de mediación.

Esta sistematización de experiencias y herramientas no buscan ser difundidas como una técnica o receta a ser repetida. “Las adquisiciones técnicas y metodológicas no bastan para conformar un aprendizaje o un perfeccionamiento profesional.” (Ferry, 1996:78) En este sentido, se trabaja con proyectos situados con características particulares, oponiéndose a respuestas mecanizadas que omiten las necesidades y demandas de los sujetos y del contexto donde se realizan las prácticas. Se propone entender al conocimiento como en constante construcción desde un proceso dinámico. El objetivo de esta instancia es que el estudiante se pregunte sobre las particularidades de la realidad específica en que se inscriben sus prácticas, para el desarrollo de estrategias situadas, pensando en su futuro profesional.

Para los y las practicantes de la cursada, el proceso de formación implica un ida y vuelta constante entre dos espacios: las instituciones donde realizan sus prácticas y el espacio donde realizan su cursada semanal. Esta relación dialéctica entre ambos espacios posibilita un juego de roles alternados: *estudiantes* en la universidad, *practicantes* en las instituciones designadas y *especialistas audiovisuales* en ambos espacios. La alternancia de roles y de espacios provoca una desorientación inicial que conlleva a cierta desorganización al comienzo de los talleres audiovisuales. Con el transcurrir del tiempo, junto a acciones que son llevadas a cabo por la cátedra (seguimiento de las tutorías semanales presenciales, por ejemplo), esa desorganización comienza a transformarse en organización, clarificándose progresivamente los modos de intervenir en cada espacio de alternancia. Es en la socialización donde se comienza a sistematizar esa alternancia de espacios, roles y acciones, en vinculación con la teoría.

Por estas razones el proceso de socialización se vuelve un dispositivo importante de la formación docente. Esta instancia es reconocida por los estudiantes como punto de quiebre porque les permite realizar, desde diferentes puntos de vista, un vínculo con el marco teórico que favorezca el pensamiento reflexivo para intervenir sobre la realidad. El acercamiento al marco teórico y la vinculación con la práctica permite a los y las estudiantes ser conscientes del porqué de sus acciones, concibiendo a la educación como una acción transformadora.

Algunas Reflexiones Finales

Al concebir a nuestros estudiantes como futuros trabajadores en el campo educativo, consideramos necesario aportar a la construcción y formación de docentes, que estén preparada/os con una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo y su región. Desde el espacio de la cátedra advertimos cómo los futuros graduados universitarios tienen, muchas veces, un caudal de conocimiento teórico importante, pero carecen de las herramientas necesarias para intervenir sobre la realidad. Es importante aportar, desde la universidad pública, a la construcción de profesionales con conocimiento teórico, pero también, con un “saber hacer” situado que responda a las necesidades de nuestro tiempo, de nuestras realidades escolares concretas, inéditas y particulares.

Para ello se intenta, desde la cátedra, que dichas estrategias y acciones reconozcan, interpreten -e interpelen- la complejidad de la cultura institucional con la cual articulamos. Entendemos que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, donde no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible ‘recetar’ desde afuera ni asumir como propias las estrategias de intervención que desconocen el contexto. Es allí donde toma gran importancia el espacio de la socialización como instancia de reflexión colectiva, grupal e individual de situaciones particulares y situadas, oponiéndose a los enfoques que entienden la teoría como receta mecánica, abstracta, neutra y con pretensión universal.

El desafío que nos planteamos como equipo de cátedra es promover espacios colectivos de reflexión que comprendan la complejidad de la realidad de cada contexto, retomando las diversas experiencias que permiten ampliar el horizonte del desempeño de las/os futuros docentes, aportando a la irrenunciable tarea de fortalecer educadores en el campo del arte comprometidos con su contexto y momento histórico.

Fundamentar y reflexionar colectivamente sobre el sentido de nuestras prácticas, pensando en sostener lo que hacemos, para qué lo hacemos, desde dónde lo hacemos; nos permite defender la enseñanza artística desde una concepción que amplía los márgenes de posibilidad, en direcciones en las que ninguna otra disciplina puede hacerlo. Entendemos que la socialización, en tanto dispositivo de formación, es un eslabón fundamental en la construcción colectiva necesaria para llevar a cabo ese objetivo. Concebir la enseñanza artística como herramienta de transformación y emancipación en los ámbitos educativos es defender el proyecto de universidad pública que sostenemos y anhelamos.

Referencias Bibliográficas

Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita y Teobaldo, Marta (1994) Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires, Kapelusz.

Dewey, John (1958) Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.

Donald A. Schön. “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales.”

Eisner, Elliot (1972) Educar la visión artística. Cap. 8. Buenos Aires, Paidós.

Ferry, Gilles (2004) Pedagogía de la formación. Cap. “La formación. Dinámica del desarrollo personal.” Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Filpe, Alicia (2014) “Universidades: ¿cuál es el verdadero desafío? Del homo academicus teórico a la construcción de conocimiento situado...” en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, UNLP.

Freire, Paulo e Ira Shor (1987) *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI. Buenos Aires.

McEwan, Hunter y Kieran, Egan (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu: Buenos Aires.

Jay, Martin (2009) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. Cap. “Frankenstein o el mito de la educación como fabricación”. Barcelona, Laertes.

Morduchowicz, Roxana (2004) *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.

Programa cátedra de “Didáctica especial y práctica de la enseñanza, titular Alicia Filpe” (2019) UNLP. Facultad de Bellas Artes.