

CONTEXTOS INSTITUCIONALES EDUCATIVOS Y SUJETOS FORMADORES Y EN FORMACIÓN: APORTES PARA LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN ARTES

Lorena Noemí Gago / loregago@yahoo.com.ar

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

Resumen

El pensamiento situado sobre la formación docente, implica un abordaje multidimensional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos específicos. La transdisciplina, desde una perspectiva crítica, puede aportar estrategias para indagar en situaciones educativas concretas. Desde esta perspectiva, se destacan el valor de la intencionalidad dada a la enseñanza y la necesidad de revisar supuestos cristalizados sobre la educación universitaria. Así como la importancia de relevar, analizar, interpretar y sistematizar significados provenientes de los saberes de profesores y estudiantes para comprender y transformar prácticas formativas para la docencia en artes plásticas.

Palabras clave: Educación, universidad, formación docente, artes visuales.

Palabras Clave: Educación, Universidad, Formación Docente, Artes Visuales.

Continuidades y rupturas en el pensamiento educativo en América del Sur

Si por un lado nuestro país es referente en América del Sur por su valoración de la educación pública como factor de inclusión social, por otro lado su sistema educativo tuvo que afrontar, desde sus orígenes, tensiones internas entre diferentes sectores sociales en relación con las políticas educativas. A partir de estas políticas convivieron, tanto en las formas como en los contenidos de la educación, la integración y el disciplinamiento de los sujetos destinatarios de normativas y currículas: educadores y estudiantes. Según cada coyuntura política, en Argentina la integración permite también la inclusión, o se desvirtúa al impedir la democratización y la transformación de los bienes culturales. Y, en particular, en momentos identificados en el siglo XX con la imposición o con la emergencia de gobiernos neoliberales, la política educativa estatal planifica la expulsión del sistema educativo público de amplios sectores de la población.

En el vecino país de Brasil, históricamente más desigual que el nuestro en el acceso a la educación, Paulo Freire se ocupó de la dimensión humana y social de la enseñanza con un empeño sostenido y sistemático, fundacional de la valoración de la educación como un derecho y un compromiso popular. Su labor en este sentido se extendió hasta el período 1989-1991, como secretario de educación del Municipio de San Pablo (Rosa María Torres, 2010:12). Freire propuso alternativas a las desigualdades sociales a través de un esfuerzo de divulgación de la dimensión ética y liberadora de la educación como respuesta a la opresión cultural. Y sin embargo, no dejó de plantear con claridad la complejidad del camino entre esta opresión y una democratización de la cultura. Por ejemplo, refiriéndose a los usos de la lengua en Brasil, y al reconocimiento de un uso culto, oficial, elitista de la lengua portuguesa plantea:

[...] si hay un “modelo culto” es porque hay otro que es considerado inculto. ¿Y quién perfiló al inculto como tal? (...) lo que he dicho y por lo que peleo, es que se les enseñe a los niños y a las niñas de las clases populares el modelo culto, pero que al hacerlo se destaque que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto... (Freire, 2010:122).

Es decir que Freire valora la diversidad de las manifestaciones de la cultura, en este caso en las apropiaciones del lenguaje, y al mismo tiempo indica que el conocimiento del modelo hegemónico es imprescindible tanto para la inclusión en la cultura como para poder transformarla. Heredamos de la perspectiva crítica de Freire, la conciencia de que la participación, el implicarse en los problemas cotidianos de la educación, puede contribuir a afianzar redes intersubjetivas a través de proyectos en común para la transformación de nosotros mismos, y del mundo que habitamos.

Las redes intersubjetivas, siempre situadas, a través de las cuales los docentes y alumnos de las escuelas y universidades públicas argentinas crean, innovan y también reproducen las condiciones del pensar sobre la enseñanza, dependen de las posiciones pedagógicas y de las permanencias individuales de los educadores en cada establecimiento. En especial en la educación formal no universitaria, dado que allí los espacios de reflexión común y de participación para construir desde los saberes docentes la consolidación de otro estado de las cosas, no son generados ni valorados desde las políticas gubernamentales actuales. Existen en estos ámbitos escolares tramas comunitarias para el sostén de otra comprensión y compromiso cotidiano con el sentido de lo educativo, que son invisibilizadas, o incluso tergiversadas (en cuanto a los sentidos que les dan sus protagonistas) desde la política educativa oficial. En cambio, la autonomía universitaria, aunque también afectada por el hostigamiento económico, podría permitir que los avances y la suma de esfuerzos en función de las transformaciones necesarias en la enseñanza dentro de las distintas unidades académicas, es decir, el pensamiento reflexivo sobre su nuestra labor como profesores y profesoras, sea menos manipulado.

En nuestro país, la corriente del *pensamiento crítico* sobre la significación de educar no logró consolidarse en los niveles primario, secundario y universitario de la educación formal durante la etapa democrática iniciada en 1983. Sin embargo existen antecedentes y también investigaciones actuales, que no comulgan con el pensamiento hegemónico sobre el lugar de la educación en nuestra sociedad. En particular, en relación con estos antecedentes en la universidad, Elisa Lucarelli (2009) señala:

En Argentina, la preocupación por los procesos de formación que se dan en el ámbito universitario surge asociada a los esfuerzos institucionales organizativos concretados en Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional que brindaran apoyo a estudiantes y profesores universitarios en la segunda mitad de los años cincuenta, especialmente en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y de Buenos Aires (UBA).

Pensadores de la importancia de Ricardo Nassif, Risieri Frondizi, Gregorio Weinberg y Pedro Lafourcade posibilitan, a través de sus obras, un camino hacia una mejor comprensión de los procesos que identifican a la institución. (Lucarelli, 2009:23).

También a partir de los años cincuenta, con especial vigor desde México, nos llega el aporte de la antropología educativa, que genera estrategias teórico-metodológicas para describir, analizar e interpretar nuestras realidades educativas. En una investigación relativamente reciente, desarrollada entre los años 2008 y 2012, hemos incursionado desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el trabajo etnográfico para aprender a desnaturalizar los discursos y las prácticas docentes vinculadas con el lenguaje visual en la escuela secundaria (Lorena Gago, 2018). A partir

de esta primera experiencia entendemos que existen cruces, lazos, entre la educación artística y aportes contemporáneos desde la pedagogía y la didáctica pertenecientes al pensamiento nacional, que precisan ser profundizados, consolidados y apropiados en contextos educativos específicos. Destacamos aquí que la pedagogía y la didáctica desde una perspectiva crítica son abonadas asimismo por autores mexicanos, de marcada influencia en Argentina, entre ellos Díaz Barriga, Remedi, Furlán y de Alba (Lucarelli, 2009:27). Y es importante destacar además la renovación del pensamiento pedagógico en Brasil, retomada por Lucarelli (2009) quien menciona y estima en particular los estudios sobre teoría y práctica educativas actuales, producidos por Candau, Da Cunha, Leite y Morosini desde mitad de la década de 1980, y referidos específicamente a la educación universitaria.

En la actualidad, la política educativa nacional apunta al desfinanciamiento de la educación pública en todos sus niveles. Además continúa pendiente la articulación, históricamente postergada, entre todos los niveles educativos, en especial entre el secundario y el universitario. Esta es la fisura concreta: la existente entre la política educativa por un lado, y las necesidades de la población que habita cotidianamente las escuelas y las universidades (o se esfuerza por acceder a ellas), por el otro. Las diferentes comunidades educativas son afectadas en cuanto a la posibilidad de garantizar la calidad de la enseñanza, por factores que, al menos en la provincia de Buenos Aires, se fueron agravando progresivamente en la última década (2008-2018). Factores como la escasez de cargos docentes en relación con el número de alumnos y problemas de infraestructura (mantenimiento edilicio y materiales didácticos, principalmente).

A esto se suma el abandono del tejido institucional público en su conjunto desde 2016, que vulnera cada vez más el acceso a la salud y a los bienes culturales y materiales por parte de las mayorías. Tanto la escuela como la universidad son atravesadas por problemáticas sociales que el aparato estatal no atiende, a pesar de que en materia de legislación existen avances tan importantes como la *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26061* (2006), la *Ley de Educación Nacional 26206* (2006) y la *Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior 27204* (2015), que modifica a la *Ley de Educación Superior 24521* (1995). La Ley 27204 introduce en el artículo 2º bis una especificación clave, que hasta su promulgación estaba ausente en la legislación educativa argentina, en relación con la gratuidad de la formación de grado: “Los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.”

Búsquedas teórico-metodológicas transdisciplinarias e intencionalidad educativa

Reparar la fisura entre políticas educativas impuestas y necesidades concretas de la población, se vuelve un desafío profesional constante. Más que nunca en el contexto actual de embates neoliberales en el que se sub-ejecuta el presupuesto educativo y se promueve un *paradigma instrumental* de la educación que intenta definir la pedagogía y la didáctica a través de “la identificación y el dominio de formas universales, independientemente de los fines, los contenidos, los sujetos, el medio social e institucional (Lucarelli, 2009:37).

En esta situación, la pregunta por la intencionalidad de la educación es necesaria para no perder el sentido de nuestras propias prácticas, en cualquiera de los niveles del sistema escolar. El *paradigma del pensamiento crítico* o “didáctica fundamentada crítica” (Lucarelli, 2009:39) sobre la educación, intenta evitar la cosificación de los sujetos en el

ámbito institucional. Por esto incorpora la comprensión del contexto socio-cultural concreto en el que las prácticas docentes se desarrollan, en procesos de enseñanza y aprendizaje multidimensionales, diversos y atravesados por presupuestos epistemológicos que orientan las acciones de educadores y estudiantes. Hacer explícitos todos estos condicionamientos implica el abordaje de lo coyuntural al mismo tiempo que lo histórico. La referencia a lo histórico precisa de una comprensión de los condicionamientos socialmente construidos a través del tiempo, en relación con las instituciones educativas destinadas a cada etapa formativa. Esta comprensión tiene, como recurso fundamental, el estudio de las representaciones sociales sobre el enseñar y el aprender, enunciadas en relatos biográficos y puestas en acción en las prácticas áulicas. En particular, nos interesa pensar, como sujetos implicados en trayectorias educativas, las huellas marcadas por la educación formal en las experiencias de los formadores y de los estudiantes del profesorado en Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Los lineamientos de este abordaje requieren un enfoque teórico-metodológico adecuado a una perspectiva que propone atender a la complejidad del entramado institucional educativo abordándolo, en este caso, durante la formación de profesores en artes plásticas y de manera *transdisciplinaria*. Santiago Castro-Gómez (2007) define este último término:

...la transdisciplinarietà no se limita a intercambiar datos entre dos o más disciplinas, dejando intactos los “fundamentos” de las mismas. Por el contrario, la transdisciplinarietà afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del tercio incluido [...] La transdisciplinarietà introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la coincidencia oppositorium. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental. (Castro-Gómez, 2007:84)

Es por esto que se incorporan, para delimitar características imprescindibles y fundamentales de este abordaje, aportes de la *etnografía educativa*, de la *investigación-acción*, y de los estudios sobre *intervención docente* en la planificación de procesos formativos en el nivel de grado. Con el objetivo principal de aportar a una preparación integral para la docencia, que nos interrogue a los futuros docentes y a sus formadores sobre el vínculo entre lo subjetivo y lo institucionalizado.

Desde el punto de vista de la *intervención docente*, se la relaciona con una intención transformadora (Arturo Barraza Macías, 2010) de la apreciación habitual de la docencia que posean los alumnos, así como con posibilidades de cuestionamiento del sentido común sobre la enseñanza, en función de la mejora educativa según los criterios de quienes están inmersos en procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al aporte de la *etnografía*, se la considera una estrategia teórico-metodológica fundamental para registrar situaciones de clase, es decir, para tomar *la clase* como objeto de estudio. La *etnografía* se destaca por la riqueza estratégica de la *descripción densa*, forma de acercamiento a realidades áulicas ampliamente incorporada en la investigación educativa contemporánea (Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel, 1999; Rockwell, Elsie, 1987; Neufeld, María Rosa y Thisted, Jans, 2010). Finalmente, *la investigación acción* se considera también estratégica para que el núcleo de la *intervención docente* sea el protagonismo de sus destinatarios. Coincidimos con Jhon Elliott (2000) en que “[...] La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación” (Elliott, 2000: 6).

De este modo, se apunta a construir colectivamente significaciones sobre la docencia, que emerjan de las prácticas y los discursos concretos en el aula, a raíz del desarrollo y la evaluación de propuestas de enseñanza y aprendizaje vivenciadas por los docentes y los estudiantes. Se subraya la necesidad de acuerdos que contribuyan con la toma consciente de decisiones para la *investigación acción* educativa, que permitan apreciar la dirección que toman los procesos educativos en los que se participa. Podemos vincular esta búsqueda de reflexión sobre las acciones de docencia y de aprendizaje de la docencia, con el *pensar epistemológico* (Paulo Freire, 2009). Freire afirma que es fundamental que

[...] el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al pensar ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. (Freire, 2009:39).

¿Qué, cómo, para qué se enseña a enseñar? y ¿Cuál es el sentido de la transmisión del lenguaje visual en el ámbito del profesorado? son interrogantes básicos para la planificación de la investigación cualitativa a construir en el marco del proyecto "*Prácticas contemporáneas para la formación docente en Artes Plásticas en la Universidad Nacional de La Plata*". Atender a que los sujetos involucrados en estos procesos de investigación educativa nos encontramos inmersos en contextos concretos, situados en tiempo y espacio, implicará reconocer tanto si hay continuidades, como si hay mutaciones dentro de estos mismos procesos, atravesados por los cambios sociales y las posiciones variables de los actores (educadores y educandos) implicados en ellos.

A partir de estas consideraciones, planteamos que un proyecto de *intervención* es una guía para la *investigación-acción*. Nos interesa, en particular, tomar como ejes fundamentales las recurrencias de *lo heredado*, de lo transmitido, en relación con la enseñanza, y también el carácter transitorio y cambiante de las *prácticas y discursos docentes* en la dinámica de la vida social. Eliseo Verón (2004) indica a la sociedad como el medio concreto en el que son producidos y reconocidos los discursos. Mientras que Jaume Martínez Bonafé (1996) identifica en particular a la *intervención pedagógica* con la acción estratégica para la renovación curricular, que se desenvuelve siempre de manera codificada. Esta codificación genera, "mediante un conjunto de normas y reglas los significados relevantes de cultura dentro de un contexto específico y a través de unas formas de realización". (Martínez Bonafé, 1996: 7).

Por esto, consideramos necesario focalizarnos en situaciones educativas singulares que acontezcan en trayectorias de profesores y estudiantes del Profesorado en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de La Plata, y entender la transformación o apropiación de los sentidos de la enseñanza como construcciones emergentes de prácticas y discursos concretos. Las significaciones sociales, que configuran visiones del mundo, son con frecuencia adoptadas como realidades estancas, disociadas de los actores que les dan vigencia. Esta última perspectiva es afín con una *racionalidad técnica* (Barraza Macías, 2010), porque separa a las conceptualizaciones sobre la educación, otorgándoles un valor universal, de las realidades concretas de los sujetos. Tomando en cuenta estas cuestiones, buscamos formular propuestas de investigación e intervención docente que, sin dejar de interpretar representaciones sociales, apunten, en particular, a promover acciones y a registrar trayectorias vinculadas con la formación de formadores, a través de una elección teórico-metodológica que se afirma en el reconocimiento de la dialéctica constante entre el hacer y el pensar educativos.

La clase tomada como marco de desenvolvimiento de las *prácticas de enseñanza y de aprendizaje* a analizar, es el contexto apropiado para preguntarse sobre la *reproducción*, y también para abrir interrogantes sobre la complejidad de este concepto en relación con la transmisión cultural. Desde sus planteos vinculados con la etnografía educativa, Elsie Rockwell (1986) pregunta “¿Cómo observar la reproducción? Es decir ¿Qué de esa realidad a la que tenemos un acceso mediado por diferentes prácticas concretas de construcción de datos (documentaciones diversas, encuestas, registros, etc.) se puede tornar inteligible bajo la conceptualización de la reproducción? ¿Qué de lo que miro es “evidencia” de la reproducción, y qué no lo es?”. (Rockwell, 1986:3).

Conclusiones: Horizontes para la democratización educativa

El objetivo de transformar, desde una *perspectiva crítica* (Arturo Barraza Macías, 2010), prácticas y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Facultad de Bellas Artes, responde a la búsqueda de jerarquización de la formación docente durante toda la carrera del profesorado. Con el objetivo de abordarla y valorarla en relación con su función social. Necesitamos desarmar la cristalización de supuestos sobre las prácticas educativas, que pueden llevar a la reiteración acrítica de algunos modos de enseñar y aprender, originados en las características del sistema educativo argentino y del paradigma artístico tradicional y hegemónico en él y por él inscripto. (Lorena Gago, 2018). Esta reiteración acrítica es llamada por Arturo Jauretche (2010) *colonización pedagógica* y proviene de un distanciamiento, una enajenación en relación con nuestra realidad:

...la formación educacional del medio nos había llevado a elaborarnos una “cultura” a pelo y otra, a contrapelo, o dos culturas paralelas. Una, a la vista, que identificábamos con el guardapolvo escolar, era la que exhibíamos ante los mayores y en la escuela. La otra, secreta. Este conflicto íntimo lo llevamos todos los argentinos (...) Ese conflicto se revela en las contradicciones de esa doble personalidad: por un lado, el que mira al país desde afuera y según convenciones que ya le vienen establecidas desde lo que llama “civilización” y que no comprende que es sólo la irradiación del pensamiento rector de los grandes centros, elaborado al margen –y muchas veces, en contra- de nuestra realidad; del otro, la posibilidad de partir de nosotros mismos, según somos, para adquirir lo que es verdaderamente universal después de una filtración, a través de lo propio. Es la diferencia que hay entre adoptar y adaptarse. (Jauretche, 2010)

Tanto la trama de los vínculos personales en una sociedad, como el orden de lo establecido en una institución, son en definitiva lazos culturales, redes de significaciones sociales a las que nos sujetamos, creando territorios a la vez concretos y simbólicos en los que se desarrollan luchas por la emancipación de los sujetos a través de la participación social.

Bibliografía

- BARRAZA MACÍAS, Arturo (2010) *Propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007) “Decolonizar la universidad. La hibry del punto cero y el diálogo de saberes”. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

- CONGRESO ARGENTINO (2015) «Ley 27204. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior». Buenos Aires: Congreso Argentino.
- CONGRESO ARGENTINO (1995) «Ley 24521. Ley de Educación Superior».
- ELLIOTT, Jhon (2000) *La investigación-acción en educación*. s/l: Morata.
Consultado el 15 de diciembre de 2018 en
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- FREIRE, Paulo (2009) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GAGO, Lorena (2018) *Sistema escolar y lenguaje visual*. La Plata: Papel Cosido.
Disponible en: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/libros/libro-sistema-escolar-y-lv.html>
- JAURETCHE, Arturo (2012) *Textos selectos*. Buenos Aires: Corregidor.
- LUCARELLI, Elisa (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1995) *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015). «Ley 26.206. Ley de Educación Nacional». En Normativas 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- NEUFELD, María Rosa & THISTED, Jens Ariel (2010) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Buenos Aires: EFFL, UBA.
- ROCKWELL, Elsie (1986) «Cómo observar la reproducción». En: *Actas del congreso La Práctica Sociológica*, octubre de 1985, México D.F., UNAM.
- ROCKWELL, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)* [en línea]. Consultado el 11 de abril de 2016 en
<<http://d.yimg.com/kq/groups/15610181/1620925979/name/Rockwell-Reflexiones+ProcesoEtnografico.pdf>>.
- TORRES, Rosa María (2010) «Prólogo». En: *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- VERÓN, Eliseo (2004) *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.
- UNICEF (2010). «Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061 y sus decretos 415 y 416/2006». En *Derechos de Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres*. Buenos Aires: UNICEF.