

ARTE, FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Irene Aldazabal – Julia Cortese - Patricia Belardinelli

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes

Resumen

En el presente escrito se busca compartir algunas reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en el nivel superior universitario para la formación de profesores de arte.

Como marco referencial, las prácticas de enseñanza se consideran instancias de reflexión que conllevan una relación dialéctica entre sujeto, acción y contexto, posibilitando una lectura crítica despojada de sentido común. El arte, en estos términos, se entiende como objeto de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose un conocimiento de bien público, lo cual implica concebir la educación como derecho, vinculándola con lo prescripto en el Sistema Educativo Nacional para la Educación Artística.

Para ampliar el análisis recurrimos a una experiencia de prácticas de enseñanza realizada en nuestro trayecto formativo. La misma, propuesta por Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, tuvo la modalidad de observación participante en Lenguaje Visual 1B, ambas cátedras pertenecientes a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Consideramos que este artículo ofrece a los estudiantes, futuros profesores, un aporte para generar aproximaciones, interrogantes y debates que posibiliten seguir apostando a la mejora de la enseñanza.

Palabras clave: formación docente, prácticas de enseñanza, Educación Artística, pedagogía crítica, Universidad.

El objetivo de este texto es compartir algunas reflexiones sobre las prácticas docentes en el nivel superior universitario dada su importancia en la formación del profesorado. Para ello desarrollaremos, en primer lugar, el marco teórico que sustenta el posicionamiento de las prácticas, como soporte para dar cuenta de aspectos que consideramos relevantes en nuestro trayecto de formación como practicantes en la cátedra de Lenguaje Visual 1B de la Facultad de Bellas Artes (FBA), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Realizamos el siguiente planteo desde una doble posición, por un lado como recientes graduadas del Profesorado en Artes Plásticas y por otro, como actuales adscriptas de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, que está dirigida futuros docentes de un amplio arco de profesionales visuales: Historia del Arte, Artes Plásticas, Diseño Multimedial, Diseño Industrial y Diseño en Comunicación Visual. Ingresamos como adscriptas en el presente ciclo lectivo, llevadas por nuestro interés en la docencia universitaria y en la investigación de temas referidos a la enseñanza.

El texto Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Artística (2012) considera las prácticas de la enseñanza como instancias reflexivas que favorecen una relación dialéctica entre sujeto, acción y contexto, que permiten la transformación de los preconceptos en argumentos fundados, conscientes y producto de la elección. Esta reflexión se vuelve fundamental dado que, frecuentemente, las prácticas docentes no reflejan una mirada crítica, sino modelos reproducidos, que desconocen las teorías que los sustentan.

La pedagoga argentina, Gloria Edelstein (2011) refiere que las prácticas de la enseñanza constituyen instancias de formación, definiéndolas como prácticas sociales complejas que para ser comprendidas deben abordarse desde múltiples dimensiones. Las prácticas constituyen una "(...) construcción didáctica, en la que juega un papel central la particular relación contenido-método, se reconocen componentes comunes

y, al mismo tiempo, se coincide en que implica una resolución casuística, singular, en la que juegan definiciones y decisiones no sólo epistemológicas, sino también ético-políticas” (Edelstein, 2011: 3).

Desde la experiencia como estudiantes, consideramos que las primeras aproximaciones a nuestro campo disciplinar, las realizamos pensándonos como productores de imágenes y, no tanto, como futuros docentes. Quizás, dicha idea está arraigada en el sentido común que, siguiendo las argumentaciones de Gramsci, constituye una concepción del mundo absorbida acríticamente. Por tanto, es dogmática y ávida de certezas. El sentido común de una sociedad determinada, está hecho de la sedimentación de diversas concepciones del mundo, de tendencias filosóficas y tradiciones que llegan fragmentadas y dispersas a la conciencia de un pueblo. De estas consideraciones se toman referencias y ordenamientos que justifican o reprueban los actos de la vida pública y privada.

La idea más extendida de arte está ligada a la de belleza clásica, bajo una concepción elitista, desde la cual serían unos pocos quienes tienen el don de producirlo, y otros pocos, la capacidad de contemplarlo. Probablemente, y teniendo en cuenta la Resolución CFE N° 111/10 – Anexo “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”, esta posición actúa como matriz de algunas corrientes pedagógicas sobre la Educación Artística aún hoy muy presentes, cuyos rasgos “(...) comenzaron a instituirse en occidente durante el siglo XVII, bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad. La Educación Artística surge como heredera de la Tradición Clásica Europea Occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de ‘Bellas Artes’, ‘Obra’ y ‘Genio Creador’. El arte es visto [allí] como complemento del conocimiento -entendido como unívoco y universal- y por lo tanto es reducible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible” (AA.VV, 2010: 4).

La mayoría de las cátedras de la FBA, UNLP, refieren al arte como un conocimiento de bien público que, por tanto, puede ser enseñado y aprendido por todos, volviéndose una herramienta capaz de favorecer una lectura crítica y de transformación del contexto en que estamos insertos. De todos modos, se requiere un extenso tratamiento y un ejercicio constante para desentrañar nuestras creencias más profundas y desnaturalizar estas representaciones con las que muchas veces ingresamos al ámbito de la facultad.

En términos generales, los estudiantes nos situamos, tal como hemos expresado, más como productores de obra y nos cuesta, aún cuando estemos cursando el profesorado, pensar el arte en clave pedagógica. Desde este lugar es que nos interesa enfatizar la importancia de las prácticas docentes como un espacio de retorno a las cátedras en las que alguna vez cursamos pero considerando esta última dimensión del arte, es decir, su constitución como objeto de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas en el ámbito universitario. Su importancia como objeto de estudio, ámbito de intervención y espacio formativo

La cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza –última materia del Profesorado de las carreras Artes Plásticas, Historia del Arte, Diseño Multimedial, Diseño Industrial y Diseño en Comunicación Visual- propone como espacios de prácticas: la educación obligatoria (Escuelas Primarias y Secundarias); la formación específica (Escuelas de Educación Estética); los ámbitos de educación no formal (Voluntariado Universitario en un centro comunitario, sin carácter obligatorio) y en asignaturas de la Facultad de Bellas Artes.

Como anticipamos, este trabajo se focalizará en las prácticas de enseñanza en el nivel superior universitario. Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad supone, entre otras cuestiones, tener en cuenta las condiciones histórico-sociales en que se producen. Aspecto al que, como estudiantes, no habíamos asignado especial importancia.

Enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin requerimientos de formación específica. Asociada a procesos de transmisión en

sentido reproductivo, suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, por lo que resultaba impensable que fuera necesario en su despliegue imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos (Edelstein, 2011).

El ingreso a espacios curriculares de relevancia en la formación disciplinar, al interior de nuestra Facultad, nos implicó una serie de tareas tales como el análisis de los programas y el estudio de las propuestas de enseñanza y evaluación. En el rol de practicantes tuvimos la oportunidad de introducirnos a estrategias de observación participante. Retomando las consideraciones de Rafael Ávila (2004), se concibe la observación como una práctica transversal a todos los campos del saber que se presenta como proceso previo a la interpretación en el campo de las ciencias socioculturales, en el caso que nos ocupa, la didáctica. En este sentido, "(...) cada campo del saber diseña su propia modalidad de observación, con rutas diferentes que muestran sus peculiaridades y sus tradiciones específicas, que le dan un color y una tonalidad características a sus procedimientos, sus técnicas, sus rituales, sus hábitos y sus categorías lingüísticas" (Ávila, 2004: 191).

De este modo, pudimos indagar diferentes aspectos del proceso de enseñanza. Comprendimos que una secuencia didáctica constituye no sólo una parte de una unidad sino que es el resultado de una serie de decisiones tomadas por un equipo docente. El programa de una materia constituye un "guión" que guarda relaciones epistemológicas, académicas, pedagógicas con el Plan de estudios de una carrera de una Facultad.

El retorno a materias que son parte del trayecto formativo configuró una instancia sumamente valiosa no sólo desde el punto de vista de encontrarnos con conocimientos nodales, sino que nos permitió ver el objeto disciplinar como objeto de enseñanza.

Finalmente, en consonancia con las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Artística, las prácticas universitarias nos permitieron comprender que el desempeño docente implica "(...) el desarrollo de saberes que permitan problematizar las formas en que se enseña. La problemática específica de la práctica docente, requiere entonces del abordaje de situaciones relacionadas con el diseño, puesta en práctica y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, las relaciones con la institución y las adecuaciones al contexto en el que se desempeña" (AA.VV, 2012: 39). Aspectos relevantes si se considera que el profesor "(...) deberá situarse social y políticamente en el lugar en el que vive: el contexto social, cultural, histórico y pedagógico. También debería ser capaz de trabajar en equipo y estar perfeccionándose constantemente porque la vida cambia mucho más de prisa de lo que cambian las aulas. El estar educándose de manera perpetua hoy es cuestión tanto del alumno como del profesor" (Sacristán, 2011: 16, 17).

Ese pensarse colectivamente implica abordar el conocimiento de manera crítica, reconociendo su complejidad, buscando articular diversas perspectivas y disciplinas que retroalimenten tanto al docente como al estudiante. Un movimiento de este tipo resulta imprescindible también para abordar los profundos cambios culturales, tecnológicos, de las ciencias y el arte, que sin duda requieren una capacitación continua, la que a su vez puede sostenerse en el trabajo con otros profesionales de la enseñanza.

Volviendo a la propuesta de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, paralelamente a las prácticas, se trabaja en las clases de comisión con los registros de clase, se socializan distintas experiencias áulicas, se busca bibliografía y documentos curriculares que posibiliten dar explicaciones a dudas e interrogantes. Situaciones que, desde la dimensión colectiva recién desarrollada, permiten ampliar la perspectiva disciplinar y pedagógica y enriquecerla con las reflexiones de compañeros y docentes.

Asimismo, los profesores invitan a entrecruzar los relatos con los marcos teóricos de referencia propuestos por la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Estas tareas encuentran vinculación con la concepción de prácticas como proceso social y guiado que desarrolla María Cristina Davini (2015), desde la que considera que pese a que el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere de una mediación social activa. Esta mediación se da entre los distintos sujetos implicados: el docente de comisión, los practicantes, los docentes de la cátedra a observar así como sus estudiantes.

La propuesta de formación de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza considera la didáctica en términos de Alicia Camillioni (2007), esto es, como una disciplina que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza, que se construye en base a la toma de posición frente a los problemas esenciales de la educación como práctica social, teniendo como horizonte mejorar los resultados para todos los estudiantes en todos los tipos de instituciones. Por estar situada en una facultad de arte, de una universidad nacional pública, comprende la Educación Artística desde la Resolución CFE N° 111/10 – Anexo “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”, como un “(...) espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. [Su finalidad es] la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio-histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella soberana y comprometidamente con el conjunto para transformarla.” (AA.VV, 2010: 6).

La asignatura solicita a los estudiantes, como cierre de las prácticas en el ámbito universitario, la elaboración de un informe final de carácter grupal que de cuenta de sus experiencias y de los conocimientos construidos a partir del mencionado trayecto formativo. Para su conformación se recurre a los registros de clase tomados, a la lectura y análisis de programa y materiales bibliográficos propuestos por la cátedra a observar y todo aquel material educativo que fundamente y de rigor al escrito. Es de destacar que los registros de clase son considerados como “(...) estrategias orientadas a la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten el análisis de prácticas de la enseñanza” (Edelstein, 2011: 192). Estos registros están marcados por la subjetividad, dado que se presentan como lecturas de la realidad y no como verdades absolutas.

Análisis de un caso: la cátedra de Lenguaje Visual 1B

En el marco de nuestra formación docente, asistimos a Lenguaje Visual 1B -materia de primer año del Plan de Estudios- para realizar las prácticas en el nivel universitario. Esto nos llevó a reflexionar de un modo analítico sobre su propuesta didáctica y preguntarnos cuál es el lugar que le otorga la FBA, UNLP, a la Educación Artística en relación a lo prescripto para la misma y para la formación docente en el país.

Observar desde un contexto regional, nacional e institucional nos permitió enmarcar los orígenes y fundamentos de la cátedra. En el año 2005 se conforma Lenguaje Visual 1B como una alternativa para que los estudiantes se introduzcan a la materia desde una perspectiva diferente a la que hasta entonces se presentaba como hegemónica en la FBA, UNLP, incorporando nuevas dimensiones en la enseñanza del lenguaje visual. Teniendo en cuenta que “(...) las transformaciones de la vida cotidiana y de los conocimientos viajan a una velocidad muchas veces más rápida que las posibilidades de una reconfiguración institucional (...) El desafío, consiste en tener reflejos para realizar ajustes permanentes sin abandonar la construcción de espacios que se sostengan en el tiempo, como necesariamente debe poseer toda institución” (Cannelotto, 2011: 9). En este sentido, el inicio de la asignatura se da en el marco de la revisión general del Plan de Estudios de la carrera de Artes Plásticas que culminaría en la elaboración del Plan 2006.

Pensar una cátedra implica tomar decisiones que conllevan una toma de posición político-pedagógica. Esto puede visualizarse en el programa de la materia. Lenguaje

Visual 1B presenta una fundamentación que explicita un posicionamiento crítico, corriéndose de enfoques perceptualistas y formalistas, proponiendo, en cambio, atender a la imagen en vinculación con su contexto histórico-cultural. Retomamos así la noción de Cultura Visual, la cual “(...) consiste en proporcionar a los estudiantes fundamentos para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y se producen sus relaciones. Se trata de brindar herramientas para una comprensión crítica del papel que cumplen en cada sociedad los instrumentos visuales de mediación cultural y la posición que ocupan en el juego de las relaciones de poder” (Agustowsky, 2012: 165). Se entiende así la importancia del arte no en términos puramente técnicos sino en vínculo con la Resolución CFE N° 111/10 – Anexo “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”, como un campo de conocimiento para la interpretación crítica de la realidad sociohistórica, “(...) que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad en el contexto nacional y latinoamericano (...)” (AA.VV, 2010: 4).

Posicionada en dicha corriente pedagógica, esta cátedra tiene en cuenta los conocimientos de los estudiantes, quienes portan al ingresar a la Facultad una enorme experiencia visual y audiovisual. “Lo que no tienen es vocabulario específico, criterios compositivos o analíticos, y eso es lo que les tenemos que enseñar a lo largo de la carrera en todas las materias (...)” (Ciafardo, 2011: 19), sostiene Mariel Ciafardo no sólo como docente titular de la cátedra, sino desde una propuesta más amplia, como Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Como plantea Susana Avolio de Cols, entendemos que una clase “(...) es una construcción histórica. A lo largo del tiempo se modifican las condiciones institucionales, políticas, sociales, culturales. Cambian las escuelas, los propósitos y los actores y varían también los enfoques teóricos sobre qué es una clase y qué es una buena clase” (Cols, 2007: 2). Lenguaje Visual 1B surge como consecuencia de haber identificado que lo que sucedía hacia el interior de la Facultad no concordaba con el panorama artístico contemporáneo. Se planteó así una cátedra con el objetivo de responder a esta problemática, de modo que sus estudiantes pudieran generar herramientas que les permitieran comprender e insertarse en el ámbito laboral.

La asignatura Lenguaje Visual es obligatoria para la carrera de Artes Plásticas y también para Historia del Arte, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial y Diseño Multimedial. Esto, sumado a la amplia perspectiva de la cátedra de Lenguaje Visual 1B sobre el arte, da lugar a una gran variedad de propuestas en los trabajos de los estudiantes. Diego Rosemberg (2011) considera que los contextos en que se desarrolla el trabajo pedagógico son cada vez más complejos: en la actualidad los docentes no poseen un saber absoluto y, afirma que una generación puede poseer más conocimientos en una determinada materia que los mismos profesores.

En esta complejidad, Lenguaje Visual 1B asume que no hay fórmulas ni recetas a la hora de dar clases. Su titular sostiene que el docente deberá revisar su propia práctica, dado que “(...) no maneja todas las técnicas y tendrá entonces que hacer interconsultas con otros miembros de la cátedra” (Ciafardo, 2011: 17). A partir de lo observado, leído, analizado y los diálogos mantenidos con los profesores, indagamos en su modo de trabajo y supimos que continuamente revisan y cuestionan sus propios saberes recurriendo a instancias de formación y perfeccionamiento en el área. Se visualiza, de este modo, un equipo que asume su responsabilidad político-pedagógica de forma consciente, tal como plantea Graciela Lombardi (2011), quien entiende que los docentes deben renovar sus estrategias.

Por otra parte, pudimos establecer que la materia se encuentra en estrecho vínculo con el marco legal nacional, nos referimos a la Ley de Educación Nacional 26.206, y a la Resolución CFE N° 111/10 – Anexo “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”. Nos interesa enfatizar esta dimensión teniendo en cuenta que la asignatura Lenguaje Visual se presenta como troncal en un Plan de Estudios de una carrera que forma futuros docentes quienes, como tales, probablemente se desarrollarán como

trabajadores de un Estado que legalmente se presenta como garante del derecho a la Educación Artística. "(...) comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como 'sujeto de derechos' (...) con 'derecho' a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos" (Pineau, 2008: 23). Retomamos así la noción que plantea Cullen (2011), quien entiende que la tarea docente conlleva un compromiso ético-político que implica comprender la educación en términos socio-históricos y emancipadores.

Reflexiones finales

A partir de lo desarrollado entendemos las prácticas de enseñanza como una instancia fundamental en la formación docente. Consideramos que las prácticas deben, para efectivamente constituirse como fundamentales en la formación, plantearse desde un posicionamiento político-pedagógico crítico. Pensadas desde ese lugar, nuestra experiencia como practicantes nos permitió reflexionar sobre la Educación Artística en términos casuísticos y situados, entendiendo a su vez, el proceso de enseñanza y de aprendizaje como una complejidad que abarca múltiples dimensiones.

Ingresar a una cátedra como practicantes desarrollando estrategias de observación participante implicó la toma de conciencia sobre las decisiones epistemológicas, éticas, políticas y pedagógicas que conlleva la labor docente. Asimismo nos permitió pensar la didáctica desde nuestro campo disciplinar. En este momento, por ser adscriptas en una cátedra universitaria -Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza-, continuamos formándonos e investigando sobre temas referidos a la formación docente.

Por otro lado, ciertas nociones de nuestro trayecto de prácticas se constituyen como principios generales. Nos referimos a que poder detenernos en el programa de una materia, considerar su fundamentación, realizar registros de sus clases, dialogar con sus docentes, con sus estudiantes y entrecruzar esa propuesta didáctica con un marco teórico referencial, son cuestiones que permiten comprender la docencia como una tarea compleja.

Así como al ingresar a nuestra carrera de grado nos solemos pensar como productores, cuando iniciamos el profesorado muchas veces estimamos que el dominar un contenido es condición suficiente para ejercer la docencia en el nivel universitario. Esta visión, se debilita al cursar las materias específicas del profesorado, que amplían y profundizan los conocimientos sobre el arte y su constitución como objeto de enseñanza para todos los sujetos. Específicamente en las prácticas de enseñanza se repara en el abordaje de la Educación Artística desde una posición crítica en vínculo con lo prescripto en el Sistema Educativo Nacional. Comprender el conocimiento como bien público y la educación como derecho, nos impulsa a asumir una responsabilidad pedagógica, ética y política con el arte y su enseñanza.

Bibliografía

- AA.VV (2006) Ley de Educación Nacional 26.206. Ministerio de Educación.
- AA.VV (2012) Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Artística. Ministerio de Educación.
- AA.VV (2010) Resolución CFE N° 111/10 – Anexo "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional". Ministerio de Educación.
- AUGUSTOWSKY, G. (2012) El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- AVILA, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar.
- CIAFARDO, M. en BELINCHE, D. (2011). El lenguaje visual en el aula, entrevista a Mariel Ciafardo en Colección Breviarios. La Plata: Secretaría Publicaciones y Posgrado, Facultad de Bellas Artes – UNLP.
- CAMILLIONI, A. y otros. (2007) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- CANNELOTTO, A. en AA.VV (2011) El docente como profesional. Cuadernos de discusión # 2 ¿Cómo se forma a un buen docente? Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

COLS en AAVV. (2007) ¿Qué es una buena clase? EN 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela. Buenos Aires.

CULLEN, C. (2011). La docencia: un compromiso ético-político entre huellas socio-históricas y horizontes emancipadores. Buenos Aires: Montevideo.

DAVINI, M (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós

EDELSTEIN, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

LOMBARDI, G. en AA.VV (2011) El docente como actor político. Cuadernos de discusión # 2 ¿Cómo se forma a un buen docente? Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

NUN, J (1986) Gramsci y el sentido común. Revista Punto de Vista Nº 27, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

PINEAU, P. (2008) La educación como derecho. Buenos Aires: Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.

ROSEMBERG, D. en AA.VV (2011) Introducción. Cuadernos de discusión # 2 ¿Cómo se forma a un buen docente? Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

SACRISTÁN, J. en AA.VV (2011) El docente como servidor social. Cuadernos de discusión # 2 ¿Cómo se forma a un buen docente? Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.