

Una trayectoria docente comprometida con el cambio social, potenciada por el arte e impulsada por acciones de liderazgo

Vanesa Giambelluca y Sandra Pennacchioni.
Facultad de Bellas Artes - UNLP.

El propósito de este trabajo es abordar algunos aspectos de la *historia de vida* de Sandra¹, una profesora de Artes Plásticas que, iniciando su trayectoria en contextos desfavorecidos y complejos, se fue construyendo como docente comprometida socialmente, con gran arraigo y pertenencia a la escuela pública. Se trata de una trayectoria caracterizada por acciones de inventiva y liderazgo, a través de las cuales la docente logra posicionar un área tradicionalmente relegada en la escuela, hasta convertirse ella misma -una Profesora de Plástica- en la Directora de Escuela Secundaria. Desde ese cargo, aborda hoy el desafío de contribuir a la mejora educativa y hacer posible la nueva Escuela Secundaria para todos.

Inicios difíciles y sacrificados

Durante los primeros años, la trayectoria docente de Sandra (1993 a 1996) se fue conformando por la sumatoria de variadas y discontinuas experiencias laborales. Sus comienzos son señalados por la docente como difíciles, sacrificados, con buenas y malas experiencias, sin posibilidades de elección e impulsada por la necesidad económica, en un contexto de escasez de oferta laboral. Sin embargo, recuerda con humor el acarreo de materiales y las dificultades de traslado, como parte de los esfuerzos propio del comienzo de la profesión. Asimismo, a pesar de no haber tenido continuidad en los puestos de trabajo que desempeñó –y que hoy le otorgaron una mirada amplia de la profesión situada en diversos contextos- reconoce que tuvo suerte laboralmente ya que siempre pudo trabajar.

Es así que, dentro de la llamada secuencia de *exploración* de Lortie, Sandra en esta primera fase realiza “elecciones provisionales”, “investiga los contornos de la nueva profesión”, y “experimenta varios papeles”². *Cuando empecé a trabajar, lo hice en una escuela de campo, bastante alejada, difícil de llegar... compartía cargo entre dos escuelas. Me tomaba dos micros (...) me llevaba engrudo en el micro... todos esos sacrificios que hace uno cuando inicia (risas)... pero las experiencias en las dos escuelas fueron muy lindas.*

Y después empezó una etapa en la que costaba más...tomaba las escuelas que podía, no había tanto trabajo... Eran pocos los cargos, además somos muchos los que egresamos acá en La Plata, se hacía difícil. Pero eso también tuvo su parte positiva, en un Acto Público como no había ninguna escuela Primaria y yo también estaba anotada en escuela especial, tome una de Alto Riesgo Social, una escuela en un Instituto de Menores, el Instituto Araos Alfaro, de Alto Riesgo. La tome por necesidad y creo que por inconsciencia de la edad... Me acuerdo que pararon el Acto Público y dijeron: “¿Vos sabes adónde vas a ir a trabajar?” (...) tenía, 27... 28 años. “Es una cárcel de Menores de Alta Peligrosidad”...y me explicaron todo. Y yo dije: “Si, yo voy a trabajar”. ¡Con un miedo llegué el primer día! porque era muy solo, muy feo el edificio, difícil. Era una cárcel, no sabía cómo vestirme, fue horrible. Creo que fue una de las experiencias más significativas que tuve en mi carrera docente, más fuerte, de mucha emoción y de emociones encontradas.

¹ La historia de vida de Sandra Pennacchione forma parte de la tesis que actualmente está desarrollando Vanesa Giambelluca para el Magíster en Estética y Teoría de las Artes de la FBA-UNLP, como becaria de Formación Superior, UNLP. Directores: María Beatriz Wagner Y Fernando Hernández Hernández.

² Bruce Biddle; Thomas Good; Ivor Goodson, *La enseñanza y los profesores 1. La profesión de enseñar*, 2000, p.55

Otra de las experiencias relatadas por la docente tuvo lugar en una escuela de Brandsen, una escuela marginal, bastante “estigmatizada”. *En esta escuela los tiempos curriculares se alteraban con el ingreso a las aulas de los olores provenientes del comedor. Los chicos tenían hambre, uno se organizaba...a tal hora no se podía dar mas clase porque se empezaba a sentir el olor del comedor, el chico quería comer. Había bastante agresión entre los alumnos... y yo trabajé maravillosamente ahí, tengo los mejores recuerdos de esa escuela. También el sacrificio, mucho de mí, de llevar materiales, de poner mucho el cuerpo.*

...un día me fui profundamente emocionada. Estaba con un curso, creo que 5º, trabajando con témperas y explorando el uso de colores y sus mezclas; yo llevaba algunos pinceles y otros inventados (a unos palitos les até goma espuma en la punta), pero así y todo no alcanzaron, entonces algunos pintaban con los dedos ¡por la emoción que le produjo el material! Había un alumno, de esos más grandes y con mayores problemas de adaptación, que concentrado iba de mesa en mesa, mezclando colores con sus dedos...cuando me muestra la obra terminada, unos cuadros concéntricos, el centro amarillo y naranja y a medida que se alejaban hacia afuera los recuadros eran con mezclas que ensuciaban el color (los quebraba), yo le pregunté qué había realizado (no porque no me hubiese dado cuenta, ni porque necesitaba una explicación el trabajo, sino porque me había emocionado que ese alumno hubiese trabajado con tanto entusiasmo) lo felicite y me dice “hice una ventanita para mirar el sol”. Salí pensando que ese era el sentido de la educación artística en contextos tan desfavorecidos “una ventana para mirar el sol”...linda metáfora, ¿no?

En la última escuela que trabajé acá en La Plata... es en una escuela muy conflictiva, es la escuela que está en medio de la villa, había mucho problema sociales... no fue una experiencia muy buena. No sentí que le pude dar algo importante a los chicos... no se daban las condiciones... el clima de trabajo... no había infraestructura... no había material, era una Escuela demasiado carenciada. Más allá de la problemática, los chicos pueden tener carencias, su medio social, pero la Escuela se parecía mucho a la condición de ellos... no sé cómo explicarte...no sé podía...yo no sentía que se le podía brindar algo distinto... no llegué a sentir eso en esa escuela. Más allá de los materiales...porque yo iba con hojas, con lápices, pero no se lograba que haya comunicación. Fueron contados los recuerdos que tuve en los que pude disfrutar. Y eso genera frustración, y yo enseguida me replanteo mucho si sirvo o no sirvo (...).

Los ricos relatos sobre las experiencias que una a una se fueron entrelazando hasta conformar una primera etapa, hablan de una continua exploración por diversos ámbitos educativos, situaciones de gran complejidad e incertidumbre, junto a sensaciones de malestar que la llevaron a replanteos sobre su idoneidad para este trabajo. Todo ello atravesado por una constante experimentación e ingenio, necesidad de superación y un claro compromiso con su trabajo. Varios autores³ coinciden en describir la iniciación en la vida del aula como un *periodo de supervivencia y descubrimientos*:

“El factor de “supervivencia” tiene relación con el “choque con la realidad”, la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula, la continua experimentación por ensayo y error, la preocupación por el yo (“¿Soy apto para esta tarea?”), las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula, la fragmentación del trabajo, (...), la ausencia de materiales adecuados para el trabajo, (...). Por otra parte, el factor de “descubrimiento” explica el entusiasmo del principiante, el “efecto embriagador” de asumir una posición de responsabilidad o de verse a uno mismo como un colega mas entre un gremio de profesionales. A menudo, los dos factores se experimentan paralelamente y el segundo permita al maestro resistir bajo el primero⁴.

³ Fuller, 1969; Fuller y Brown, 1975; Veeman, 1982; Watts, 1980; citado en Bruce Biddle; Thomas Good; Ivor Goodson, *op. cit.*,2000, p.57

⁴ *Ibidem*, p.57

En la trayectoria de Sandra, estos dos factores se entrelazan claramente. Sin embargo, la interpretación ofrecida sobre lo vivido aquellos años transmite una inusual energía, valentía y empuje, que sumado al paulatino compromiso que fue adquiriendo en relación a la educación pública hace pensar que más que “resistir”, el factor descubrimiento inclinó notoriamente la relación hacia balances claramente positivos.

Enseñar en contextos complejos

Como quedó reflejado en los relatos, más allá de las dificultades esperables en los inicios de la profesión, fue la coyuntura social, política y económica de la época lo que complejizó notoriamente su experiencia. Sandra inicia su trayectoria profesional en un contexto desfavorable para el desempeño de la profesión docente, particularmente para la Educación Artística. Las políticas educativas implementadas en la década de los noventa, que respondieron al modelo de desarrollo diseñado por organismos internacionales de crédito, tuvieron lugar en el contexto de reforma del Estado, privatización de lo público y creciente mercantilización de los servicios públicos. Según se explica en una investigación intersindical sobre las reformas educativas implementadas en América Latina, dichas políticas educativas respondieron a “la necesidad de una fuerte desregulación laboral con la apertura de mercados, la flexibilización y competitividad con desarrollo intensivo en sectores clave de la industria y los servicios privatizados y/o mercerizados”⁵. En relación a esto, Alicia Herbón, junto a otros autores, sostiene que con la Ley Federal se cambió “una educación impregnada de humanismo de larga trayectoria histórica en nuestro país, por una educación meramente pragmática”, orientada hacia el mundo del trabajo, reforzando las desigualdades sociales de origen. Dentro de esta nueva lógica, señalan los autores, todo aquello que “no es ‘capitalizable’ económicamente no es útil”. La Educación Artística quedó relegada a un pequeño apartado en el capítulo siete de Regímenes Especiales, mientras que se privilegiaron variables vinculadas a la calidad empresarial⁶.

Se hizo más difícil de acceder a un cargo completo, equivalente a 12 módulos en primaria, eso fue lo primero que generó la reforma educativa. Antes accedías a tomar un cargo completo, o como en mi primer experiencia un cargo compartido entre dos escuelas (rurales con menos secciones). Luego al modularse el docente de plástica empezó a recorrer escuelas para completar el equivalente al cargo, en primaria la educación artística pasó de dictarse de en todos los grados a solamente 2º ciclo (4º, 5º y 6º) y lo que fue el 3º ciclo (7º, 8º y 9º)

Por otro lado, sea en contexto urbano o rural, la trayectoria de Sandra es continuamente atravesada por las características de un sistema educativo que si bien se fue masificando paulatinamente no logró garantizar calidad y equidad a toda la población. Los cambios que planteó la Ley Federal en la estructura académica estuvieron directamente relacionados con dar “más y mejores oportunidades de permanecer en la escuela a aquellos alumnos de sectores populares que corrían el riesgo del fracaso y la exclusión”⁷. Para ello, se amplió la obligatoriedad “hacia arriba”, con los dos años que anteriormente pertenecían a la Secundaria, y “hacia abajo”, ya que el comienzo de la escolarización se estableció a partir de los cinco años. Sin embargo, Tedesco y Fanfani sostienen que:

la expansión de la matrícula estuvo acompañada por resultados menos satisfactorios desde el punto de vista de la retención y de la calidad de los resultados de aprendizaje. La incorporación masiva de nuevos sectores sociales provocó desafíos significativos a la calidad de la oferta pedagógica⁸.

⁵ CTERA, CNTE COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU – FENAPES LPP, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*, 2005, p. 157

⁶ Alicia Herbón; Claudio Román y María Eugenio Rubio, “Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación”

⁷ Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani, “La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades”, 2001, p.21

⁸ *Ibidem*, p.10

Gvartz, Grinberg y Abregú consideran que “transitamos una época crítica en relación con la posibilidad de mantener un sistema educativo que cumpla eficientemente con sus objetivos de calidad y de equidad”⁹. Citando a Tedesco, explican que “la discriminación que antes se hacía excluyendo a la mayoría de la población del sistema comenzó a producirse, a partir de la distribución desigual del bien educativo, *dentro del sistema*”¹⁰. En este sentido, las autoras sostienen que estamos ante una nueva exclusión: la “*exclusión interna*”, una forma de discriminación educativa que en el presente adquiere nuevas implicancias y características por un contexto socio-económico de mayor desigualdad y exclusión social.

Dentro de estos contextos, las primeras experiencias de Sandra la colocan cara a cara con la llamada “*exclusión interna*”. Sus “malas experiencias” son atravesadas por una fuerte frustración personal, la percepción de ineficiencia e incoherencia del sistema, junto a un caos reinante que agobia. La docente continúa el relato sobre lo vivido en la mencionada escuela platense ubicada en zona desfavorecida, explicando: *yo salía de la escuela bajoneada porque no había logrado un cambio de actitud, no había logrado que el chico se enganche. (...) Además salía con la cabeza así, porque era caótico, fue una experiencia caótica, (...) una maestra me decía “ah, yo les escribo en el pizarrón, escribo, escribo, porque como les cuesta mucho entender,...el esfuerzo es copiar” entonces decís, ¿y qué estas enseñando? están en una villa y el docente los discrimina, entonces era mas terrible todavía.*

(...) pensando en las malas experiencias, me parece que las malas experiencias tenían que ver con una frustración, con decir “yo no estoy pudiendo”, no estoy pudiendo dar nada, yo me iba así de la escuela. (...) la mala experiencia estaba relacionada a no tener rumbo la escuela, eso me di cuenta después (...) era pleno neoliberalismo, y la escuela estaba en una villa, pero se puede hacer cosas maravillosas en una villa. Sin embargo en esa escuela los docentes con los que yo compartía parecía que lo único que les importaba era contener a los chicos ahí dentro del jardín, que no se escapen, eran como una cosa caótica, y yo sentía fuertemente que no podía transformar nada de la realidad ahí adentro, o sea, ni siquiera desde el placer, ni siquiera de estar disfrutando una clase de plástica.

Carlos Cullen explica que existe una *tensión* manifiesta en el trabajo docente, a lo largo de toda la trayectoria y en todo tipo de contexto escolar. Se trata de la tensión entre el desear hacer un significativo número de cosas, y lograr -como ha podido transmitir en estos casos Sandra- hacer muy poco. Según el autor, muchos docentes han expresado sentir “la tensión entre la ‘omnipotencia’ del creer que la escuela puede hacerlo todo, y la ‘impotencia’ del ‘a esto no lo cambia nadie’”¹¹. Para Sandra, la escuela tiene un *rol protagónico*. *Hoy es el lugar donde los chicos que no tienen nada, lo tienen todo... o por lo menos tienen un lugar, un espacio para aprender, para recrearse, para socializar, para compartir...*

Como balance de su rica y variada trayectoria laboral, la docente asegura que las mayores experiencias las vivió en contextos escolares desfavorecidos, en escuelas donde ella se siente especialmente comprometida. *Fueron las que me gratificaron más, por lo que uno puede dejarles. Porque cuando el chico está en una situación tan desfavorable, el compromiso en la educación, siempre tiene que estar, y es el doble... vos tenés que hacer algo que pueda transformar su realidad, aunque sea en esas horas que esta dentro de la escuela.*

La formación y la posibilidad de transformación de realidades

⁹ Silvia Gvartz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú, *La Educación ayer, hoy y mañana*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A., 2009 p.101

¹⁰ Tedesco, 1987; citado en Silvia Gvartz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú, *op. cit.*, 2009, pp. 101-102

¹¹ Carlos Cullen, *Entrañas éticas de la identidad docente*, 2009, p.33

Para “hacer ‘posibles’ otros mundos posibles”, Cullen propone desde el espacio de la formación docente, aumentar -como individuos y como colectivo- la potencia de actuar y así, resistir con inteligencia crítica:

Sólo como agentes ético-político-históricos seremos capaces de des-naturalizar sentidos del mundo magisterial, abriendo alternativas de otros sentidos posibles, frente a lo meramente dado, porque lo que nos afecta puede deliberarse, y porque el orden del discurso, que generan las prácticas, pueden cuestionarse o criticarse. Es decir: convencernos de que el “mundo docente” ni es meramente algo que nos pasa, ni es meramente un orden del discurso que se nos impone sin alternativas.

No es cierto que podemos hacer todo, pero tampoco es cierto que no podamos hacer nada.

(...)

Se trata de aumentar nuestra potencia de actuar, es decir: transformar, de alguna manera, lo que meramente pasa, en algo deliberable y elegible, y resistir, con inteligencia, a los procesos de des-subjetivización, a los que parece condenarnos un poder disciplinar y soberano, que se oculta y disimula en el orden del discurso de las prácticas educativas (...)¹².

La vinculación crítica con los discursos imperantes sobre la fragilidad de los alumnos, particularmente los más desfavorecidos, ha sido un elemento entretejedor de la historia de Sandra, que ha contribuido probablemente a incrementar su potencia de *actuar*. Ana Abramowski explica que los maestros están inevitablemente enfrentados a la *debilidad infantil*, “una debilidad que no es simple, que se nutre de varias fuentes y que no tiene un único sentido”¹³. Con las siguientes palabras de Laurence Cornu, inicia el capítulo denominado “Querer a los débiles”:

¿De qué amor estamos hablando? ¿Y entre quienes? Del amor de los que no hablan, *infans*, o de los que balbucean, de aquellos que todavía no pueden expresarse plenamente con el lenguaje. (...) Del amor de aquellos que son mal queridos, que han decepcionado a otros, que se han vuelto “difíciles de amar”¹⁴.

La autora explora las distintas modalidades afectivas de vincularse con la fragilidad infantil - “la caridad”, “la compasión”, “la victimización”, entre otras-. Analiza cada una de ellas señalando aquello que las une: la dificultad para producir cambios. Sin embargo, considera que “no se trata de barrer de un plumazo la debilidad. Es preciso reconocerla, sí, pero no como un estado inalterable y desgraciado. Dar lugar a una humana fragilidad que no necesariamente esté ligada a la desdicha”¹⁵.

Sandra se ha forjado como docente comprometida con la realidad social bregando inevitablemente por el escurridizo equilibrio entre *cercanía* (es inevitable saber de nuestros alumnos) y *distancia* (es necesario una separación y encuadre) dentro del vínculo pedagógico, que permita lograr algo más que la reparación afectiva, según explica Inés Dussel. Sin dejar de enseñarles, la docente busca el elemento “reparador” de las heridas provocadas por carencias sociales, a través de la vía de la cultura, “escenario enriquecedor y fortalecedor de los sujetos”¹⁶.

...casi afirmaría que no existe el aprendizaje sin amor, amor al conocimiento que tiene el docente para transmitir, confianza en que el otro es capaz de aprender y de sorprendernos con lo que construye, creer en sus capacidades...no existe el acto educativo sin que esté mediado por el amor.

Tanto para un docente como para sus alumnos, aumentar la potencia de actuar, expone Cullen, implica saber más pero también mejor. Para ello, el autor plantea la necesidad de

¹² *Ibidem*, p.35

¹³ Ana Abramowski, *Maneras de querer*, 2010, p.133

¹⁴ *Ibidem*, p.119

¹⁵ *Ibidem*, p.134

¹⁶ Inés Dussel, “Prólogo”; en Ana Abramowski, *op. cit.*, 2010, p. 14

trabajar en “el sentido mismo de la práctica de enseñar, que es una relación de sujetos que producen saber, y que lo producen resistiendo a las prácticas de dominación o de reducción de la subjetividad”¹⁷. Sin duda la formación docente se presenta como espacio fundamental para posibilitar esto. Una formación docente posible, continúa el autor, que tenga al *pensamiento crítico* como componente central tanto para los que enseñan como para los que aprenden¹⁸.

Sandra encontró en su gremio docente, SUTEBA¹⁹, el espacio formativo que le otorgó un sentido a su trabajo, junto a herramientas y estrategias que le permitieron posicionarse activa y comprometidamente en el mismo. Cuando la docente se refiere puntualmente a cuestiones que, podríamos decir, transformaron su mirada, menciona la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje a partir de la experiencia de sus colegas reflexionada en grupo. Según deja interpretar de sus relatos, en estos espacios Sandra ejerció el *pensamiento crítico* según la definición o desnaturalización del término que brinda Collen, es decir: articulando teoría y la propia práctica; relacionando los discursos y las prácticas discursivas (donde se traman *poder y saber*) con la comunidad que interpreta, intentando “estar abiertos a sentidos posibles, inscriptos en el borde de lo dado y de nuestros saberes previos, y que pone en cuestión la ilusión de totalidad y completud”²⁰; y, en tercer lugar, pensamiento crítico que implica la exposición a la interpelación del otro, incluido el alumno²¹.

A nivel perfeccionamiento, lo más importante y fundamental, me lo aportaron los seminarios que hacemos en SUTEBA, que tienen que ver con una mirada y un posicionamiento ideológico hacia la Educación. El encontrarle un sentido de lo que uno está enseñando. Porque después lo otro lo sabíamos, uno sale preparado de la facultad, uno tiene todos los contenidos, y las estrategias para dar una clase. El poder aprender de la experiencia del otro... poder hacer proyectos con el otro y con el chico. Eso también te va modificando...

La línea de los cursos de SUTEBA es la de construir conocimientos entre todos. Aprender con los pares.... El conocimiento no solo es aquello que uno aprende en un libro o en la facultad, el conocimiento es una construcción y es siempre colectiva.

Hacer circular las experiencias propias y poder interpretarlas...y refutarlas con teoría e investigar... (...) siempre es interesante como capacitación... la lectura, la teoría, saber desde donde estás enseñando. Mucho material, por ejemplo, de porqué la escuela tiene que ser un espacio de distribución democrática del conocimiento, porque la escuela tiene que ser para todos... (...) fue muy importante en cuanto a lo didáctico en general no específico del área, para tener otra mirada de la escuela.

Dentro de esta línea de formación que tiene el gremio, de generar mucha reflexión... cuando se da el debate de la nueva Ley Nacional y Provincial de Educación, en SUTEBA había mucho tiempo que se venía trabajando sobre lo que funcionó bien o mal de la reforma anterior, ya existía mucho trabajo hecho...

Otra cosa que me aportaron estas capacitaciones, fue el hábito de ir registrando lo que uno va haciendo, que no es un hábito muy común en los docentes...pero que después te permite con el tiempo reflexionar sobre lo bueno o lo malo... que quede un registro, un

¹⁷ Cullen, *op. cit.*, 2009, pp.37-38

¹⁸ *Ibidem*, p. 38

¹⁹ SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires) es el sindicato docente mayoritario de la Provincia de Buenos Aires. Es la entidad base de la CTERA en la provincia. En su Estatuto, dentro de los objetivos se menciona el “propender al acrecentamiento cultural y al perfeccionamiento profesional de los afiliados”. Se puede encontrar el apartado “Formación Docente” en su página web, con distintas ofertas formativas para sus afiliados. <http://www.suteba.org.ar/qu-es-suteba-2472.html>

²⁰ *Ibidem*, p.38

²¹ *Ibidem*, p.39

aprendizaje. Todo eso justificado en la necesidad de ser crítico con la propia práctica... de realizar una autoevaluación, analizar debilidades y fortalezas de las estrategias utilizadas, de lo que me propuse y lo que los alumnos pudieron construir en ese proceso, los contenidos aprehendidos, las reflexiones críticas, la vinculación entre ellos y el objeto de conocimiento...

“Un mundo posible de la escuela – explica Collen- es un mundo de sujetos que conocen, y no meramente de sujetos reducidos a objetos, para disciplinarlos o regularlos”.

La escuela de Oliden: un lugar de pertenencia y crecimiento profesional

En 1997 Sandra comienza a trabajar en la escuela rural -EGB nº 2- de Oliden²². Por aquel año, empieza para la escuela un importante crecimiento gracias a la transformación de la estructura académica y la expansión de la obligatoriedad. (...) *necesitaron Profesores y así la escuela empezó a crecer, dejó de ser la escolita primaria...*

En la escuela de Oliden se inició una nueva etapa en su trayectoria marcada por la estabilidad y el crecimiento profesional, la posibilidad de elegir, el sentido de pertenencia y el encuentro de un *para qué*. Se iniciaba un camino que transitará hasta la actualidad y que condensa en esa escuela las más significativas experiencias de lo que hoy es Sandra como docente. Es por ello que para comprender la trayectoria de Sandra, es necesario hacer continuamente referencia al proceso de crecimiento de la escuela de Oliden.

Sandra crece mientras crece esta escuela rural. Los momentos claves en su historia sucederán allí. Con la creación del octavo y el noveno año, ingresa como la primera profesora de arte y con el tiempo, titulariza. Con la conformación de la Escuela Secundaria Básica (ESB)²³, se convierte en la directora de la ESB Nº2 de Oliden. Posteriormente, y desde junio de 2010, Sandra se encuentra a cargo de la nueva Escuela Secundaria de seis años, creada de la unión de la ESB Nº2 con la EEMNº3 (extensión). Actualmente concursa para acceder al cargo de Directora titular.²⁴

Era una escuela medianamente chica, no tenían educación artística, todo estaba por hacerse, por inventarse... con mucha unión con los otros pares.

Las experiencias anteriores fueron muy buenas, pero creo que el cambio estuvo ahí...esto de poder tener presencia, de tener continuidad, de poder tener un proyecto o de seguir un grupo de un año a otro, todo eso tan fundamental... Oliden fue la situación ideal para dar clase, yo venía de situaciones bastantes difíciles, de llevar todos los materiales...

Me permitió poder desarrollar el rol de docente de artística, de posicionar la materia en otro lugar...fue la escuela en que yo tuve la libertad de hacer y poder darle un norte a la materia. Le di un sentido de lo que era la educación artística en la escuela, le puse la impronta muy fuerte y fue maravilloso. Por ejemplo dije: acá vamos a hacer un salón que sea el salón de plástica, y los chicos recorren la escuela los días de plástica y se vienen a este salón. Y

²² Oliden es un pequeño pueblo rural ubicado a unos cuarenta kilómetros de La Plata. La economía regional se basa en la actividad agrícola-ganadera. En su pequeño casco urbano, próximo a la vieja estación, funciona la escuela del pueblo.

²³ En la Provincia de Buenos Aires en el año 2005 crea la Escuela Secundaria Básica (ESB) para superar las dificultades generadas de la implementación del Tercer ciclo de la EGB. La reforma convirtió el 7mo., 8vo. y 9no. años en una institución independiente, y no ya perteneciente a la EGB; con el objetivo de "secundarizar" lo que fue el Tercer Ciclo y brindar atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica. Los principales ejes de la reforma quedaron conformados con un nuevo currículo prescripto para la ESB, y los marcos legales que sustentarán las prácticas evaluativas y de convivencia escolar. (Baquero Ricardo, Terigi Flavia, Gracia Toscano, Ana, Brisciol Bárbara y Sburlatti Santiago, "Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable", 2009)

²⁴ Desde 2010, la Escuela General Básica (EGB) y el Polimodal vigentes hasta ese año en la provincia de Buenos Aires comienzan a ser reemplazadas por una escuela secundaria única.

todos me dijeron, bueno si. ¡Yo tenía autoridad! Fue en la única escuela que elegí para mis clases el salón grande de madera, era una escuela antigua, era el antiguo jardincito, entonces tenía piletitas, por eso yo dije: éste es el salón de plástica, ventanal enorme, piletitas. Después me conseguí un mueble, el sueño de todo profesor de plástica, puse mis cositas adentro del mueble, entonces el chico no tenía que ir al baño a lavar los recipientes de la ténpera...tenía un lugar para exponer, le puede dar mucho valor a mi práctica, fortalecer la identidad y jerarquizar la materia. Entonces ya me quede ahí, imagínate que no me fui nunca más de esa escuela.

Otra escuela secundaria es posible

(...) con la reforma que separó el Tercer Ciclo para convertirlo en la Secundaria Básica (ESB), se necesitó un director nuevo...y es así que desde 2006 soy Directora de la ESB, lo cual se convirtió en otro punto importante en mi carrera docente, pero no solo por ser directora sino porque ¡una Profesora de Plástica se convertía en Directora!... también pase a la historia de la escolita por eso... El primer año que se creó la ESB no fue ningún Director porque nadie quería estar lejos del Distrito de Cabecera, la Escuela queda 60 Km. Acá de La Plata queda un poquito más cerca. Y bueno empecé a entusiasmar a mis compañeros, pensaba que alguno de nosotros tenía que dirigir la escuela porque la conocíamos. Entonces me preparé, rendí... y me quedé en la escuela. Digamos que fue una decisión bastante local... Pero yo no sabía si quería ser Directora, sin embargo estaba tan comprometida con la historia de la escuela que me parece... tenía cómo cierto recelo, no quería que viniera alguien de afuera a decirme que tenía que hacer, entonces era una cuestión de compromiso, me parecía que el mismo compromiso que me había llevado a hacer tantas cosas en la escuela...tantos viajes con los chicos,...tantos proyectos importantes, tenía que dar el paso yo misma... tomar la decisión de ser más protagonista. Y bueno, ¡no sabés la sorpresa de los chicos!... Yo ahora estoy de Directora desde 2006, en lo que es la Escuela Secundaria Básica. No puedo ser Directora y a la vez Profesora en la misma escuela, entonces dejé las horas que eran del tercer ciclo, pero soy profesora con los chiquitos, los de Primaria, y cuando ellos pasan a la Secundaria, bueno de la Profesora de Plástica que era ¡me convierto en su Directora!....

Sandra reconoce que le llevó un par de años acomodarse al nuevo rol. Lo que mas me costo fue cambiar el modelo de conducción... había modelos demasiados... autoritarios entonces yo venía a querer cambiar ese sistema tan autoritario y era vista como débil, como blanda. Yo no me veía así porque tenía muy claro lo que quería, pero un director que no busque la sanción o que no busque la expulsión...que por el contrario, lo busqué a través del dialogo, el cambio de actitudes... a veces no es tan bien visto. Porque por ahí lo que se quiere es buscar la solución de los problemas de manera fácil, ser autoritario es más fácil. Yo no lo concibo. Porque uno esta educando y la única manera de cambiar actitudes es a través de la educación, no de la imposición. Tengo un vínculo muy fuerte con los alumnos, lo sigo teniendo,... es como que ellos depositan en mí mucha confianza, esperan mucho de mí también, y a mí me motiva trabajar por ellos. Yo planteo por ahí una escuela abierta; los chicos entran a Dirección, vienen con sus reclamos, sus problemas, con sus planteos... y también sus propuestas; sigo teniendo ese vínculo muy fuerte con los chicos, sino... no sé... no sería lo mismo. En este proceso, debo destacar el compromiso de los docentes, entre todos construimos este nuevo espacio...

Sandra cree que para la construcción de la nueva escuela, para la búsqueda e implementación de nuevos formatos más acordes a los desafíos que traerá la secundaria universal, su formación artística le permite posicionarse desde un espacio creativo y consensuante: me parece que está bueno conducir una escuela con una mirada en la Educación Artística, o con una formación en lo Artístico. Me parece que uno le da a la Institución otra impronta, otra identidad, no tan acartonada.

Junto a ello, el arte está presente en cada rincón de la escuela, en cada momento del día, en los espacios de espera que tiene el mundo rural, aquellas horas extraescolares que los chicos deben permanecer en el pueblo hasta que llegue el transporte que los regrese a sus hogares. *Plantee llevar talleres de la Facultad de Bellas Artes a la escuela... y surgió una propuesta desde la Secretaría de Extensión a través de los proyectos de voluntariado, estos fueron seleccionados y subsidiados por la universidad. En el 2010 hubo talleres de mural, teatro de papel y orientación vocacional, este año se están llevando a cabo un taller de música y percusión (la escuela está llena de instrumentos, los alumnos aprenden a tocar a cantar y en las horas libres, vienen a la dirección a buscar la guitarra...*

Otra ventaja que menciona, tiene que ver con su trayectoria docente: antes de convertirse en directora de toda la secundaria obligatoria (de acuerdo a la Ley Nacional de Educación), fue directora de la E.S.B. La docente nos explica que hay una generación de nuevos directores, que se gestaron junto al primer impulso de extender la educación secundaria a cada rincón del país. Son directores vinculados a la cultura de la escuela primaria, con toda una tradición inclusiva (Sandra se vincula explícitamente a esta cultura): *la generación que nos hicimos cargo de la conducción de la E.S.B sin tener esa experiencia de esa antigua secundaria, permitió darle mucha más libertad y apertura a esta nueva secundaria, un nuevo aire. Y eso se nota ahora que soy directora y que me vinculo con otros directores más viejos, que vienen de la antigua secundaria y ahí empiezan los roces...siguen pensando que la secundaria no es para cualquiera, son más expulsivos...*

Como explican Gvirtz, Grinberg y Abregú, frente a la crisis y la incertidumbre se puede buscar respuestas en el pasado, en un pasado exitoso, o por el contrario, intentar transformar todo empezando desde cero, sin embargo, reconocen las autoras que como generalmente ocurre, la respuesta no parece estar en ninguno de ambos extremos. En la actualidad hay muchos intentos de cambio que demuestran que la mejora es posible, señalan las autoras, por lo que agregan:

Estamos, entonces, en un periodo de transición en que los nuevos modelos de pensar la escuela se insertan en viejos modelos. Las transiciones son siempre complejas porque acontecen, en general, cuando se ha verificado que un modelo determinado ya no es válido, pero aún no ha surgido un nuevo escenario que ayude a avanzar a paso firme.²⁵

Sandra es un claro ejemplo de una docente que desde que tomó esas horas del octavo de la escolita de Oliden, le tocó vivir “transiciones” hacia la mejora de la escuela. En esos inicios y en la actualidad, ella sigue revalorizando su formación artística como fuente de estrategias creativas, y por otro lado, el entusiasmo y la energía que le aportó asumir desafíos, estrenar papeles y roles en viejas estructuras en pleno proceso de cambio. Como en aquel inicio, Sandra ve lo positivo de comenzar algo en medio del torbellino de la transformación: *la ventaja de haber sido la transición... ¡alguna ventaja tenía que tener!, el empezar algo nuevo...y uno cuando empieza algo nuevo lo empieza con nuevos aires, estás creando para mejorar algo, y en este caso, con esta particularidad de que lo estas haciendo con chicos que antes no tenían la posibilidad de ir a la secundaria... desde esa convicción de que la escuela tiene que ser para todos.*

Liderazgo en Educación Artística

En párrafos anteriores ha quedado evidenciado lo inusual que resulta para un profesional de Educación Plástica contar con los requerimientos necesarios para el desempeño de su trabajo, más aún, que dentro de la escuela pueda elegir y reciba una atención similar a las asignaturas tradicionalmente valoradas dentro del currículo. A estas situaciones inusuales, se suma el sentirse parte de un equipo docente que sirva de plataforma reflexiva y desde la cual se articulan decisiones y acciones en pro de la mejora educativa. Pero si hay algo que

²⁵ Silvia Gvirtz, Silvia Grinberg y Victoria Abregú, *op. cit.* 2009, p. 133

realmente se convierte en rareza para la comunidad educativa en su conjunto, es que un docente del área artística llegue a ser director de un establecimiento educativo.

A juzgar por estas experiencias, Sandra se presenta como un caso excepcional en relación al común de trayectorias laborales de sus colegas. Si prestamos atención a sus experiencias más significativas, observamos que estas son impulsadas por altos niveles de liderazgo. En relación a este concepto, resulta interesante un artículo de Kerry Freedman²⁶ que, aunque se refiere a problemáticas específicas de países post-industriales y políticas educativas estadounidenses, reflexiona sobre el área y la profesión, dentro de transformaciones culturales y sociales de carácter global, dónde interviene, entre otros aspectos, la creciente influencia de las tecnologías visuales.

El artículo habla de una re-definición y expansión de la responsabilidad profesional de los docentes de arte en el contexto contemporáneo. Para la autora las prácticas de estos profesionales, tanto en ámbito escolar como universitario, requieren de *liderazgo creativo* que “problematice la política e *incite* a la acción creativa por parte de los alumnos y colegas”²⁷. Al respecto considera que:

Los profesores de arte son críticamente importantes en el mantenimiento de un ambiente democrático de crítica, sobre todo de cara a la creciente influencia de las tecnologías visuales. Ayudar a los educadores de arte a desarrollar habilidades de liderazgo y habilidades necesarias para generar confianza en el aula puede promover la reconstrucción de la auto-expresión y una conciencia crítica social²⁸.

Freedman plantea que los formadores de docentes de arte deben asumir la responsabilidad de actuar como líderes y transformar la formación para preparar a maestros líderes. Una formación que tradicionalmente no estuvo centrada en la adquisición de habilidades de liderazgo, mientras se reconoce que estos docentes tampoco tienen la oportunidad de liderazgo en sus escuelas. Son profesores que se han sentido comúnmente aislados en las escuelas y han tenido dificultad para encontrar grupos de apoyo de colegas, a través del cual conducir el cambio. Por lo general están literalmente aislados, siendo los únicos profesionales del área dentro de una escuela, las oportunidades de desarrollo profesional que podrían apoyar el liderazgo en educación artística, son deficientes en las escuelas porque carecen, en muchos casos, de capacitaciones distritales específicas del área²⁹.

De esta manera, la formación del profesorado de arte no solo debe apuntar a capacitar a los docentes para que ayuden a sus estudiantes a pensar y actuar crítica y creativamente su entorno cultural-visual, sino también a formar profesionales líderes que sean capaces de “posicionar” –utilizando el término empleado por Sandra- el área eficazmente, y así fomentar o posibilitar esta enseñanza dentro de la escuela. Tal y como la trayectoria de Sandra lo ha demostrado, se necesita una formación que vaya más allá de la enseñanza tradicional tanto para el docente como para los estudiantes. “Debemos ser *activistas* y trabajar juntos para cuestionar la política y liderar creativamente”³⁰, señala Freedman. Porque aunque el reconocimiento del área quede reflejado en documentos oficiales, como ocurrió con la nueva Ley de Educación Nacional, es ingenuo pensar que se trasladará a las escuelas sin transformar prácticas, cuestionar discursos y creencias entorno a un área tradicionalmente secundaria. Solo con docentes líderes, el área puede tener alguna chance de contribuir al cambio educativo y aportar aprendizajes significativos y necesarios para los contemporáneos escenarios económicos, sociales y culturales.

²⁶ Freedman, Kerry, “Armaking/Troublemaking: Creativity, Policy, and Leadership in Art Education”, 2007

²⁷ *Ibidem*, p.205

²⁸ *Ibidem*, p.208

²⁹ *Ibidem*, p.212

³⁰ *Ibidem*, p.216

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, Ana, *Maneras de querer*, Buenos Aires, Paidós, 2010
- BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L. y GOODSON, Ivor, *La enseñanza y los profesores 1. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós, 2000
- CTERA, CNTE COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU – FENAPES LPP, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005
[En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/reformas/reformas.html>
[13 de agosto 2009]
- CULLEN, Carlos *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía, 2009
- FREEDMAN, Kerry, "Armaking/Troublemaking: Creativity, Policy, and Leadership in Art Education", *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, National Art education Association, 2007, 48(2), 204-217
- GVIRTZ, Silvia.; GRINBERG, Silvia. y ABREGÚ, Victoria, *La Educación ayer, hoy y mañana*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A., 2009
- HERBÓN, Alicia; ROMÁN, Claudio y RUBIO, María Eugenio, "Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación", en A.P.D.H. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.
[En línea] <http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/edleyeduc.asp>
[10 de septiembre 2009]
- TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio, "La reforma educativa en la argentina. Semejanzas y particularidades". Proyecto: *Alcances y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. IPE-UNESCO-Buenos Aires (Borrador para discusión), 2001 [En línea]
<http://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&q=author:%22Tedesco%22+intitle:%22La+Reforma+Educativa+en+la+Argentina:+semejanzas+y+...%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>,
[10 de noviembre 2008]
- BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A. G.; BRISCIOL, B. y SBURLATTI, S. "Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires". En REICE- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2009
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf> - p.305