

PRÁCTICA DOCENTE Y TRABAJO COMUNITARIO

Patricia Belardinelli, Alejandra Catibiela

Metal (N.º 5), e016, julio 2019. ISSN 2451-6643

<https://doi.org/10.24215/24516643e016>

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

La Plata. Buenos Aires. Argentina

PRÁCTICA DOCENTE Y TRABAJO COMUNITARIO

EDUCATIONAL PRACTICES AND COMMUNITY WORK

PATRICIA BELARDINELLI

patricia9297@gmail.com

ALEJANDRA CATIBIELA

amcatibiela@gmail.com

Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

Este artículo refiere a una experiencia socio-comunitaria desarrollada desde la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes, por profesores y por cursantes en el Centro Comunitario N.º 3 del barrio El Retiro de la ciudad de La Plata. La propuesta toma posición por la educación popular y las pedagogías críticas como sustento para formar profesores que se comprometan con la enseñanza de las artes visuales, que abracen las diferencias, ayuden a develar la desigualdad y a fortalecer la democracia desde las identidades locales.

Palabras clave

Educación popular; pedagogías críticas; experiencia comunitaria; prácticas docentes

Abstract

This article deals with an experience which included social involvement in the community and that was suggested and performed by professors and students of the class Special Didactics and Teaching Practices of the Faculty of Fine Arts in the Community Centre N.º 3, in district El Retiro, La Plata. The proposal is based on popular teaching and critical pedagogies as the Foundation to train professors committed to the teaching of visual arts, who embrace differences, help to disclose inequality and strengthen democracy from local identities.

Keywords

Popular education; critical pedagogies; community experience; educational practices

Recibido: 7/3/2019 | Aceptado: 14/6/2019

La cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) tiene como uno de sus propósitos la formación de profesores¹ comprometidos con la educación entendida como un derecho humano y como bien público para la construcción de sociedades más justas. Dentro de las actividades de aprendizaje, los estudiantes realizan prácticas docentes en la propia Facultad, en escuelas de niveles primario y secundario y en instituciones de Formación Artística Específica. A su vez, enmarcadas en el pilar de la extensión universitaria y como parte del Programa de Voluntariado, se desarrollan, desde el 2015, prácticas de enseñanza relacionadas con las artes visuales en el Centro Comunitario N.º 3 «Corazones del Retiro», ubicado en la periferia de la ciudad de La Plata. Este espacio posibilita la vinculación entre formación docente y territorio. Los estudiantes encuentran, así, otro espacio que les posibilita fortalecer su responsabilidad personal y social con el conocimiento, tomar contacto con necesidades y demandas locales, consolidar formas de relación, interacción y escucha, y generar estrategias participativas de intervención y de trabajo comunitario.

Antes de avanzar en el desarrollo de esta experiencia formativa, resulta necesario encuadrarla conceptualmente.

Arte, educación popular y pedagogías en América Latina

Ante el giro neoliberal y neoconservador que atraviesa nuestra región, la educación popular y las pedagogías críticas se conforman en instancias de defensa de derechos. La tarea de armar mejores futuros es parte de la utopía educativa que nos impulsa como profesores de la universidad pública de ir en busca de conceptos y de acciones que posibiliten su concreción.

La educación popular tiene una larga tradición en América Latina. Sus inicios pueden fijarse en el ideario de Simón Rodríguez (1769-1854). El maestro hace referencia a un proyecto denominado popular que toma distancia de los modelos europeos. Sus escritos impulsan un desafío que nos hace americanos; inventores y no repetidores (Rodríguez, 1979). Para esto, es necesaria la formación de sujetos con voluntad de trabajo y capaces de superar la situación de opresión.

Es posible establecer lazos entre esta concepción y el pensamiento de Paulo Freire (1997), quien afirma que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción. La participación activa de la pareja educador-educando, el diálogo como forma estratégica para alcanzar el aprendizaje y la necesidad de interpretar el mundo resultan acciones ineludibles. En esta dinámica, el sujeto se constituye en el movilizador de la emancipación ya que no solo debe librarse de la opresión mediante el proceso educativo, sino promover cambios en las estructuras existentes y en las relaciones de poder. Al decir de Freire (1994), «ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores» (p. 22).

Siguiendo a Marco Mejía (2017), la pedagogía crítica comparte con la educación popular una apuesta ética y política. El reto ético se encuentra sustentado en los fines del conocimiento y en el empoderamiento de los sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad. De esta manera, se requiere de una actuación intencionada de corte educativo que construya lo colectivo como soporte de los procesos culturales y sociales. El desafío pedagógico se hace presente en la orientación de los procesos de construcción de saberes y de socialización que incluye prácticas, dinámicas e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanía incluyente y resistencias culturales (Mejía, 2017).

Las intervenciones didácticas en espacios comunitarios movilizó fuertemente al equipo docente, ya que requirió revisar formas de pensar y de conceptualizar este ámbito de formación, situación por demás compleja debido a que en el interior del campo educativo se han generado numerosas discusiones en torno a su definición contrapuesta a la educación formal, considerándola como una alternativa con diferentes grados de formalización (Sirvent y otros, 2006).

La educación no formal, según los enfoques de carácter tradicional, constituye una oferta de acciones y de actividades que no guardan directa vinculación con el sistema oficial y reglado. Esta consideración resulta por demás insuficiente, ya que el campo de la educación no formal constituye, según María Teresa Sirvent y otros (2006), un espacio donde conviven manifestaciones heterogéneas atravesadas por la dimensión sociopolítica, la institucional y la referida a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta posición teórica supera encasillamientos y posibilita la interpretación de los fenómenos educativos desde una visión integral sostenida en el paradigma de la educación permanente.

La experiencia en contextos sociocomunitarios resulta una instancia de formación que requiere transitar nuevos problemas y pensar prácticas donde la sistematicidad y la variedad hallan una enorme potencia para nutrir y tensionar la tarea de educar. Aunque se trate de sitios con matices distintos a los escolares, convergen en ambos espacios aspectos comunes en las propuestas pedagógicas para la educación artística. Es necesario, entonces, revisar algunas características del arte en la actualidad teniendo en cuenta las rupturas con los postulados del paradigma estético de la modernidad.

Las transformaciones en los modos de producir, en la materialidad, en la circulación y en la difusión generan otros modos de vinculación y, de esta manera, diluyen las fronteras entre el artista y el público, la obra y la vida cotidiana. Podemos observar que se diversifican los soportes y las técnicas con relación a los materiales tradicionales, se producen cruces entre el arte, la ciencia y la tecnología, se abandona la obra como objeto en favor de acciones y procesos efímeros, se diluyen los límites disciplinares para privilegiar la integración y ganan terreno las prácticas colectivas por sobre la producción individual.

Se trata de muchas emergencias que nos remiten a un nuevo estado del arte. Los proyectos que se construyen en un lugar específico y que luego desaparecen, quedando solo un registro fotográfico, nos llevan a preguntarnos por el estatuto de la obra. Incluso dejan de importar los materiales. Puede tratarse solo de un proceso, una conversación en un museo, un proyecto colectivo, una comida compartida, una fiesta, un experimento sobre los comportamientos, la observación sobre distintas formas de sociabilidad (Giunta, 2014, p. 97).

Asimismo, cambia el papel del público que es invitado a implicarse en una acción común con el artista, quien se convierte en organizador, facilitador, gestor. Nuevos espacios de emplazamiento y de exhibición de las obras modifican las posibilidades de acceso, observándose experiencias artísticas que se insertan en la realidad sin intermedios y que reconfiguran su sentido: el arte se transforma en motor de cambio, como un hecho social y parte de una cultura (Ardenne, 2006).

Ahora bien, el arte es concebido como conocimiento. Una de sus características distintivas es eludir, sugerir y resistirse a las interpretaciones unívocas y literales. Por lo tanto, resulta imprescindible posicionarse de manera crítica frente al universo simbólico y reconocer su complejidad, sus múltiples relaciones y sentidos a fin de construir nuevos imaginarios que recuperen tradiciones que interactúan con los elementos del presente (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Esta situación implica considerar la especificidad de sus saberes



y la necesidad de establecer vinculaciones con otros campos epistemológicos. Su enseñanza compromete el desarrollo de procedimientos vinculados con la producción artística y, fundamentalmente, la adquisición de capacidades analíticas y reflexivas desde donde acercarse a las diferentes estéticas y a las visiones de mundo que propone.

Participación y experiencia comunitaria

La experiencia de extensión universitaria en el Centro Comunitario N.º 3 del barrio El Retiro fue llevada a cabo por cursantes y por profesores de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la FBA durante el período 2015-2018. El diseño del proyecto partió de la información obtenida a partir de encuentros con referentes del club, actores de distintas organizaciones, docentes de escuelas cercanas que manifestaron necesidades, problemas y deseos referidos al lugar y a los sujetos. La lectura y el análisis de los registros daban cuenta (entre otras cuestiones) de que la zona no contaba con propuestas artísticas gratuitas, sistemáticas y sostenidas para niños y para adolescentes.

Para afrontar esta situación, se construyó una primera trama conceptual y metodológica que cruzó las demandas, entendidas como expresión de un colectivo, con las nociones distintivas de educación popular y de las pedagogías críticas. La propuesta se estructuró sobre los pilares de la palabra, la pregunta, la lectura del contexto, el cuidado de sí mismo y del otro. De esta manera, se arribó a un acuerdo de trabajo basado en la certeza de que los conocimientos del arte son imprescindibles para ampliar la capacidad de interpretación de las estructuras sociales y las subjetividades.

Se avanzó en la conformación de un proyecto sobre artes visuales con énfasis en la producción cerámica. Se optó por una dinámica de taller, ya que constituye un dispositivo que posibilita la movilización de procesos pedagógicos sustentados en el protagonismo de los participantes, el diálogo y la producción colectiva de conocimientos operando de esta forma una modificación en la situación de inicio y en los sujetos. Es de destacar que en todo momento se revisó la forma de asumir las funciones buscando problematizar papeles rígidos y estáticos centrados en una relación asimétrica y alejada de los problemas individuales y comunitarios.

El proyecto procuró, de manera permanente, recuperar los saberes experienciales para abordar las manifestaciones visuales del contexto próximo. Se privilegiaron las formas de aprendizaje exploratorias y la construcción de conocimientos procedimentales. Se orientó a cada niño y adolescente para que la

definición de su plan de trabajo tuviera como punto de partida la identificación de temas de su interés; la elección de materiales, soportes, herramientas, técnicas y estrategias compositivas fundamentadas y la evaluación de los efectos de sus acciones. En síntesis, se acentuó en la percepción estética como una aproximación a la construcción de recursos poéticos tanto en la producción como en la interpretación de obras, procurando apartarnos de los estereotipos y de las lecturas lineales (Belinche & Ciafardo, 2008).

Los guiones didácticos intentaron desplazar ese denominador común que es esperar cierta homogeneidad en las resoluciones plásticas de los sujetos o de atribuir significaciones fijas y únicas. Abrir alternativas en las formas de enseñanza, analizar qué necesita cada uno, establecer tiempos y orientar la relación entre la idea y la obra constituyeron aspectos valiosos para revisar colectivamente las prácticas.

La dinámica de trabajo procuró que en cada encuentro los participantes atravesaran diferentes etapas. No todos realizaban lo mismo. Sin embargo, la reflexión los convocaba, ya que recorría la totalidad de las instancias de producción, desde el momento de identificación de la idea, pasando por la elección de los recursos técnicos y compositivos para concretar sus proyectos, hasta la realización. Así, se buscó ir estableciendo maneras de enseñar que se alejaran de la ritualidad y de aspectos instalados por la cultura escolar que persisten aún fuera del contexto institucional.

Los practicantes adecuaron las intervenciones a la amplia gama de edades de los participantes por un lado y, por otro, a sus diferentes tránsitos personales y educativos. Dado que los asistentes estaban escolarizados, la institución estuvo siempre en los discursos y en las actividades de los niños y los adolescentes. La escuela constituye un organizador de la vida de los sujetos; por lo tanto, su omnipresencia fue parte del taller. La producción visual se convirtió en soporte para fortalecer las trayectorias escolares. Situación que se reconoce en la ampliación del vocabulario y en el aprendizaje de criterios analíticos que los ubicó en mejores condiciones de interpretar distintos mensajes y situaciones de su realidad.

En el transcurso de los encuentros se observó a niños y a jóvenes trabajando en pequeños grupos. Situación que facilitó entender aspectos personales, maneras de compartir, gestos e intentos que, como docentes, necesitamos explorar para mediar en la construcción de lazos sociales e identitarios. La interacción grupal favoreció el aprendizaje y en ciertas condiciones permitió generarlo. Los niños y los adolescentes alcanzaron mejores desempeños cognitivos al compartir, brindar ayuda y resolver junto a otros.

En las lecturas y los análisis de los registros áulicos que los futuros profesores realizan de sus prácticas en la educación obligatoria, resulta significativo encontrar que, con frecuencia, adjetivan como caótica la relación entre los alumnos; a su vez consideran un problema la presencia de niños o de adolescentes con sobriedad y señalan la conducta de algunos estudiantes como desinteresados, dispersos e inquietos. En tanto, en la experiencia barrial no se advierten estos juicios y gana terreno la consideración de que todos pueden (y deben) ser partícipes de los conocimientos del arte. Al reflexionar sobre dichos aspectos es interesante cómo reconocen que se asocian a ideas de sentido común e inician, así, un camino de interrogantes que pone en cuestión el origen de sus representaciones. Pasan a direccionar sus inquietudes hacia la necesidad de hacer juntos, no solo con los alumnos, sino con otros docentes (sostenidos por lazos de conocimiento, afecto, cooperación y participación) como prioridades pedagógicas. Resulta valiosa esta confrontación entre supuestos y saberes, este cotejo entre formas de sentir, de pensar y de actuar. Esta búsqueda entre lo manifiesto y lo oculto que se juega en toda praxis y que representa un estado transitorio y prometedor.

Cierre provisorio

Frente al avance de la pobreza y el desempleo se debilitan los vínculos comunitarios, se aísla y se potencia la soledad relacional de los sujetos y los grupos en situaciones de vulnerabilidad social. La emergencia de estos escenarios de desigualdad y el embate de un orden social injusto, requiere, entre otras cuestiones, fortalecer la formación de grado, la capacitación permanente, la planificación de otras prácticas de enseñanza, las líneas de investigación educativa y los proyectos de extensión. Espacios en los que deben ganar terreno los principios teóricos y metodológicos compartidos por la educación popular y las pedagogías críticas.

Son tiempos que necesitan de un Estado que considere sus deberes y que gestione los medios para dar garantía de derechos a toda la población. A pesar de las dificultades (en especial las económicas y la escasez de recursos), nuestra convicción es aproximarnos a una formación integral del profesorado que posibilite a los sujetos desempeñarse y comprender de manera colectiva que tanto en los ámbitos institucionales como en los sociocomunitarios otros mundos son posibles.

Referencias

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia, España: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).

Belinche, D. y Ciafardo, M. (2008). Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis. *La Puerta*, (3), 27-38. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/lapuerta/LaPuerta-3.pdf>

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno.

Giunta, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación arteBA. Recuperado de <http://www.arteba.org/dixit2014/Libro-Dixit-2014.pdf>

Mejía, M. (2017). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografía de la educación popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Crujía.

Ministerio de Educación de La Nación (2015). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Área: Artes*. Recuperado de <https://docplayer.es/88556910-Proyecto-de-mejora-para-la-formacion-inicial-de-profesores-para-el-nivel-secundario-area-artes.html>

Rodríguez, S. (1979). *Inventamos o erramos*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal, - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Notas

1 Para facilitar la lectura, el presente artículo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la cátedra.