



Narración de una experiencia en una escuela secundaria con orientación en arte.

por Victoria Demaría y María Genoveva Mingorance

El por qué de la narración

El presente trabajo se propone como una instancia de reflexión sobre la educación artística en la institución escolar. Para ello nos proponemos narrar una experiencia como estrategia para indagar en la complejidad de las prácticas educativas en artes en las instituciones de educación formal; en este caso específico, una escuela secundaria del barrio SMATA de la ciudad de Córdoba. Nos acercamos a la experiencia a partir de la narración del docente que la llevó a cabo, e intentamos reconstruirla como un modo de investigación que nos permita reflexionar e interpretar algunos de los aspectos relevantes. Cabe destacar que decidimos abordar el desarrollo del trabajo mediante una narración, ya que ésta nos permite articular la información de un caso particular y la interpretación de lo sucedido, comprendiendo también que de esta forma se implica la subjetividad del narrador. Es decir, narrando pretendemos reflexionar y construir conceptos que nos permitan pensar las prácticas en Educación Artística con la expectativa de realizar aportes en este campo de conocimiento.

año, el docente Marcelo Sosa propuso un proyecto de trabajo con el objetivo primordial de lograr que la escuela interactúe con el barrio de manera concreta y proactiva. Cabe destacar que este espacio curricular tiene como objetivo generar vínculos entre saberes escolares y extraescolares, promoviendo la participación de los estudiantes en actividades que los impliquen en la comunidad a partir de la realización de proyectos. La interacción entre la institución y el barrio proyectada por el docente implicaba la necesidad de conocer a los vecinos, y que los vecinos conozcan más a la institución, pero sobre todo a las personas que diariamente la habitan. Para ello, el proyecto de trabajo consistió en la construcción de un Mapa barrial como un producto gráfico-publicitario, pero considerando la idea de representación de un lugar como una forma de recurrir a la memoria subjetiva y a los conocimientos locales; ya sea de los estudiantes como de las personas que habitan el barrio. Con esta propuesta, el docente abordó su práctica desde las coordenadas planteadas en las bases curriculares de la provincia, procurando además construir herramientas metodológicas e informativas, que sirvieron de acervo para la escuela y para la continuidad del trabajo comunitario. Podríamos decir que la manera de abordar la práctica educativa mediante este proyecto comprende a la escuela y a las prácticas que tienen lugar en ella como un espacio de construcción político-cultural, que, comprometido con una construcción democrática, plantea la necesidad de trabajar la inclusión y el desarrollo de las distintas subjetividades. De allí que con la propuesta de este particular proyecto de trabajo el docente generó una estrategia para

incluir en el currículo escolar los relatos locales de los estudiantes y de los habitantes del barrio recurriendo a la representación gráfica mediante el dibujo, diseño gráfico y a estrategias de acercamiento al conocimiento del contexto realizando entrevistas, relevamientos, para de esta manera intentar construir un vínculo entre la institución y el barrio.

El proceso de trabajo

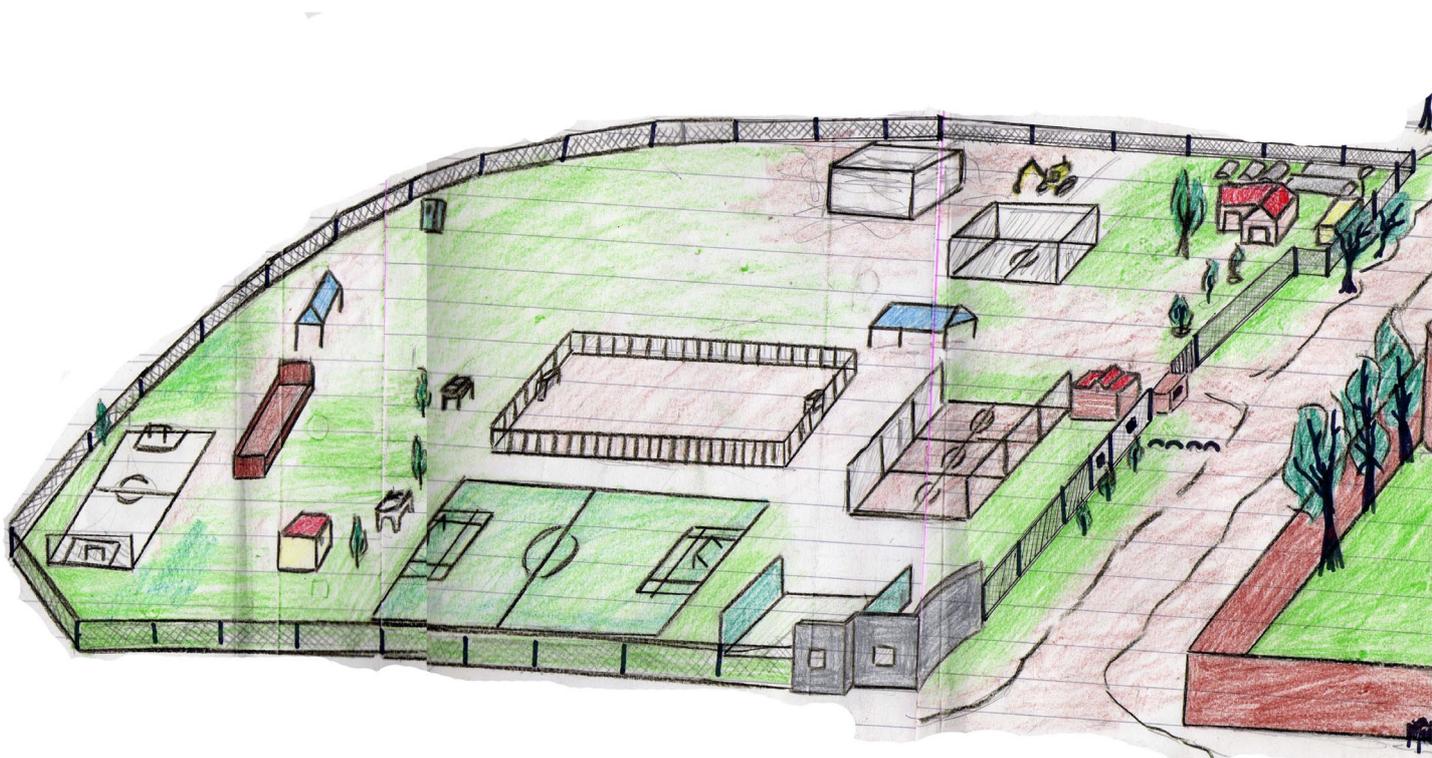
El proyecto requirió un proceso de trabajo que se llevó a cabo en varias etapas en las que se pusieron en juego la construcción de conocimientos, habilidades y destrezas particulares. Estas etapas consistieron, en líneas generales, en la realización de un mapeo y posterior ilustración del barrio donde se encuentra la escuela, que luego se tradujo en un producto gráfico publicitario.

En un primer momento, se realizaron mapeos grupales en el curso recurriendo a la memoria emotiva y perceptiva de los estudiantes. El mapeo se propuso como una forma de representación gráfica del territorio del barrio con el objetivo de construir una geografía subjetiva, es decir, una interpretación espacial personal en el que se destacan los lugares que son importantes para los sujetos independientemente de la métrica objetiva. La actividad consistió, entonces, en dibujar el territorio en el que se encuentra la escuela, teniendo en cuenta una vista aérea e incluyendo los saberes y vivencias de los estudiantes en la representación. De ello surgió el mapeo como forma de indagar en la información y en las representaciones que

los alumnos tenían del barrio. Luego, la ilustración fue el instrumento para ese contacto, un puente para poner en imágenes ciertas representaciones de los alumnos y compartirlas con los vecinos. En esta instancia, la práctica escolar incluye las diversas miradas de los actores implicados y apela a la inclusión de los pequeños relatos entendiendo el conocimiento como una construcción, involucrando las voces de los informantes locales.

En un segundo momento, se profundizó con la propuesta de dibujar los espacios y experiencias del barrio y el territorio. En esta instancia, la práctica del dibujo como forma de conocimiento permitió apropiarse del contexto cotidiano legitimando experiencias significativas de los estudiantes en el marco escolar. Cuando éstos se colorearon con medios digitales, se logró que los estudiantes valo-

ren más sus producciones gráficas, ya que al inicio de las actividades de dibujo subestimaron sus habilidades para expresarse por este medio. Dibujar resultó significativo para ellos ya que, en este caso, el docente apeló al dibujo como una herramienta entendida no sólo como una técnica y destreza para realizar imágenes, sino como una forma de construir identidad, ya que nos presenta formas de visión del mundo atravesadas por las experiencias vividas. Por estos motivos podríamos decir que, durante el proceso realizado, se concibió al arte y a la práctica educativa en este campo específico no desde una postura formalista en el sentido de la enseñanza de un conjunto de técnicas con un fin en sí mismo, sino como una práctica situada en un contexto específico y constructora de sentido.



En relación al punto anterior podemos inferir que las imágenes se entienden como textos visuales en el sentido de Gonzalo Abril.

*no sólo como un tejido interno de cualidades y acontecimiento semióticos, sino como un momento parcial de un tejido más amplio espacial, temporal y culturalmente reconocible, o cuando menos inferible ya que los mismos presuponen la existencia de “redes textuales”, ya que no hay textos que no interactúen con otros.*¹

En un tercer momento, se llevó a cabo un maquetado en el que los dibujos funcionaron como insumos del boceto final. También se elaboraron encuestas y entrevistas comerciales.

Luego se realizaron salidas al barrio en las que los estudiantes, a modo de trabajo de campo, se vincularon con los vecinos mediante una presentación a partir de la maqueta ilustrada permitiendo de este modo informar a la comunidad sobre el sentido social del proyecto y su utilidad como publicidad gráfica. En esta instancia, se relevaron datos al realizar encuestas y entrevistas en las que se vendió el producto publicitario para buscar auspiciantes. Las encuestas complementaron

¹ Abril, “Tres dimensiones del Texto y de la Cultura Visual”, 17.

la recolección de información. En las últimas salidas, se entregó el material y se cobró el saldo. Se imprimieron quinientos ejemplares de la ilustración final que se distribuyeron entre veintidós auspiciantes de la zona.

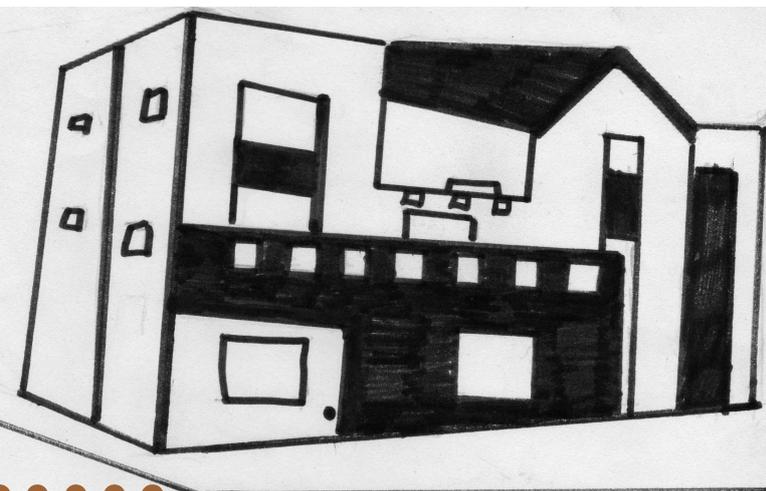
En esta última etapa, los estudiantes demostraron el desarrollo de habilidades y conocimientos en relación a la interacción social, generando vínculos con los miembros de su comunidad. De esta forma, se incluyeron contenidos que generalmente no forman parte del currículum escolar y también se evaluaron destrezas que cotidianamente no se tienen en cuenta en el espacio cerrado del aula.

La narración de una experiencia de educación artística nos permite preguntarnos sobre la construcción de experiencias artísticas como prácticas pedagógicas y considerar a la educación artística como un intersticio para problematizar el concepto de arte y de educación.

Teniendo en cuenta, además, a las instituciones escolares como constructoras y legitimadoras de ciertos conocimientos y concepciones, concebimos a las prácticas educativas como prácticas políticas y culturales. Esta conceptualización sobre la institución escolar tiene su base en las postulaciones de la Pedagogía Crítica, teoría de la educación heredera de las posiciones de los teóricos críticos de 1960. Según Peter McLaren,

*los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual.*²

² McLaren, “La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la



La propuesta de estas teorías implica cuestionar tradiciones en las prácticas educativas para revelar el papel que la escuela ejerce en la vida cultural y política. Siguiendo al autor Peter McLaren, se puede decir que la escuela siempre representa una legitimación de formas particulares de vida social e implica la aprobación de las formas de conocimiento que sostienen una visión específica del mundo. Desde la Pedagogía Crítica, la práctica del educador es política y cultural, es parte responsable de la distribución del poder y de la construcción de relaciones sociales. Así es que las prácticas áulicas o escolares deben pensarse en su compromiso social, abriendo el juego al cuestionamiento de la educación como forma de reproducción de las desigualdades o como trabajo transformador de esas desigualdades e injusticias sociales.

El caso abordado nos permite pensar la importancia del rol docente para generar prácticas educativas que intenten comprenderse desde su compromiso político y cultural. Los docentes en su práctica cotidiana son los que tienen el poder de planificar estrategias para enseñar construyendo cierto tipo de relaciones. Afirma McLaren que:

*los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos.*³

Rescatamos esta experiencia para aportar reflexiones sobre estrategias en la práctica de educación artística que permitan una participación activa de los diferentes actores

y problematicen las formas tradicionales de esta práctica, en las que, generalmente, según Imanol Agirre “el objeto de estudio es el arte y el objetivo es formar artistas o degustadores de arte”⁴, puesto que en los contenidos a enseñar “la situación actual es de predominancia del arte occidental, legitimado por la historia del arte, el coleccionismo y la crítica”⁵.

4 Agirre, Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética, 309.

5 Agirre, Teorías y prácticas en educación artística, 310.

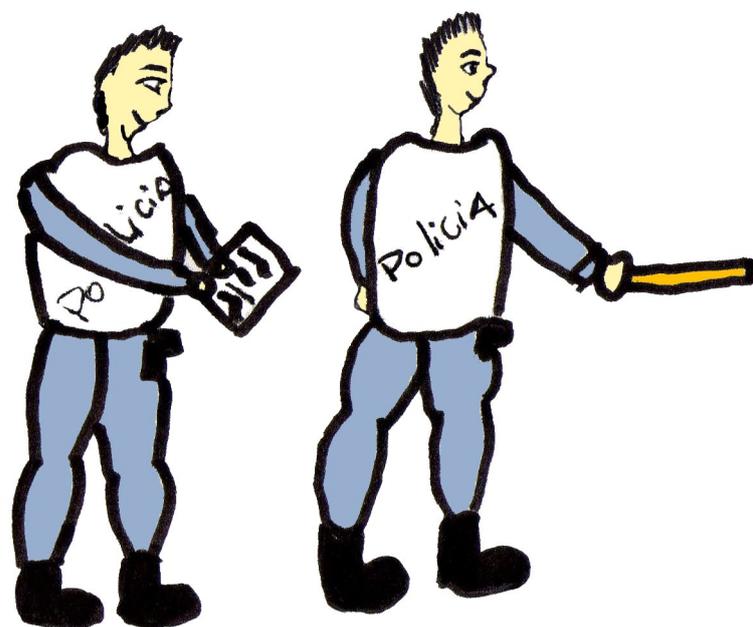


educación”, 196.

3 Ibidem, 96

Educación artística y cultura visual

A partir de la experiencia narrada se puede pensar que el docente trabajó desde la perspectiva de educación artística de la Cultura Visual, entendiendo las imágenes como un lugar donde se crean y discuten significados y ampliando, de este modo, la enseñanza del campo tradicional de las Bellas Artes al incluir otras producciones culturales. En este caso, se realizó una apropiación del campo de la publicidad, que generalmente es utilizada a favor del consumo y las lógicas del mercado. Si bien en la instancia del maquetado estos medios gráficos actuaron como soporte para promocionar el producto final permitiendo financiar el proyecto con el aporte de los auspiciantes, se utilizó como una herramienta para construir conocimientos porque permitió a los sujetos pensarse de nuevos modos en relación a los diversos espacios e instituciones del barrio mientras se establecían vínculos con la comunidad.



||||||| Hacia una ampliación del currículo de arte tradicional

Las experiencias de educación en artes articulan el campo específico con la educación de manera tal que construyen subjetividades en quienes las atraviesan, por ello consideramos que para replantear las prácticas educativas sería propicia la construcción de una visión crítica de estos campos por parte de los docentes. Teniendo en cuenta la revisión realizada por Imanol Agirre de teorías y prácticas en educación artística, la noción de Educación Artística sólo define una pequeña parte del objeto de sí, referida a la más tradicional. A partir del replanteo de la propia noción de arte, podemos comenzar a entenderla como un proceso social que se denomina producción cultural. Es desde esta perspectiva que las prácticas de educación artística posibilitan espacios para incluir producciones culturales de grupos en desventaja en relación a las formas que tradicionalmente se construyen en las representaciones sobre los contenidos y estrategias para abordar la educación artística.

Generalmente, en las instituciones escolares se promueve un tipo de arte dominante, excluyendo otras manifestaciones culturales por ser consideradas de menor grado de legitimidad, por ejemplo, la cultura popular y su iconografía comercial y publicitaria; como así también las artesanías, que en relación al arte de élite quedan subyugadas en función de las relaciones de poder en las que se validan ciertas formas de conocimiento y se marginan otras. Por esto acordamos con las ideas de Efland, Freedman & Stuhr y sos-

tenemos que, al incluir los pequeños relatos sobre el arte en la enseñanza, ciertos grupos pueden asumir un rol activo y realizar sus propias producciones como una narración cultural más dentro de la historia del arte. Al legitimar estos pequeños relatos, se deja de lado la noción de experticia en el sentido convencional, es decir, se amplían los límites del conocimiento disciplinar incluyendo a ciertos grupos particulares como informantes locales, quienes al tener una experiencia local compartida, pueden construir conocimientos como expertos en ciertos temas. De este modo, un currículum de arte además de incluir contenidos universales, incluye contenidos locales relevantes para los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el trabajo sobre mapeo se pusieron en juego contenidos de la práctica artística contextualizados, que formaron parte de un proyecto que tenía como objetivo ampliar los límites de lo que tradicionalmente se considera arte. Así, el docente asumió el compromiso de cuestionar las tradiciones tanto de concepciones de educación y de arte, construyendo prácticas en las que los sujetos/estudiantes fueron activos en la construcción de conocimiento. De este modo la idea de arte y educación desborda los límites que han sido conformados por las perspectivas tradicionales.



||||| Bibliografía

- Gonzalo Abril, “Tres dimensiones del texto y de la cultura visual”, *IC - Revista Científica de Información y Comunicación* 9 (2012): 15-35.
- Imanol Agirre, *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética* (España: Octaedro, 2005).
- Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr, *La educación en el arte posmoderno* (España: Paidós, 2003).
- Peter McLaren, *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (México: Siglo XXI, 1994).
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Artes: Artes Visuales*, Tomo 8 (2012-2015). Consultado en julio de 2016, en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION_ARTES_ARTES%20VISUALES.pdf
- José Ignacio Rivas Flores y David Herrera Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (Barcelona: Octaedro, 2009).

