

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA EMANCIPACIÓN

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA PLATA

ARTS EDUCATION FOR EMANCIPATION TEACHING PRACTICES IN LA PLATA

PATRICIA LEDESMA

ammutuy@yahoo.com.ar

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

Abstract

Latin American teaching methods establish a pedagogical knowledge under construction that links the public and the private in perspective of emancipation. In Latin American contemporaneity, one of the main objectives of the subject Special Didactics and Visual Arts Teaching Practices (Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata) is to form professors capable of contributing to the knowledge and values of democratic education promoted and guaranteed by the Argentine Educational System. In this article, the Latin American teaching perspective will be presented in relation to the teaching practices used in the subject in La Plata.

Keywords

Latin American teaching methods; visual arts

Resumen

Las pedagogías latinoamericanas establecen un saber pedagógico en construcción que vincula lo público y lo popular en perspectiva de emancipación. En la contemporaneidad latinoamericana, la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de las Artes Visuales –Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata– tiene entre sus propósitos la formación de profesores capaces de contribuir a los conocimientos y a los valores de la educación democrática promovida y garantizada por el sistema educativo argentino. En este artículo, se presentará la perspectiva pedagógica latinoamericana en relación con las prácticas de la enseñanza propiciadas por la Cátedra en el distrito de La Plata.

Palabras clave

Pedagogías latinoamericanas; artes visuales

Recibido: 05/01/2016 | Aceptado: 11/04/2016



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-SinDerivar 4.0
Internacional.

«Del indio tiene El Tunante la tesonera y sufrida naturaleza, la panteísta despreocupación del más allá, el alma dulce y rural, el buen sentido campesino, la imaginación realista y sobria. Del criollo, tiene decir donairoso, la risa zumbona, el juicio agudo y socarrón, el espíritu aventurero y jueguista.»

José Carlos Mariátegui (1971)

El Tunante (personaje creado por Abelardo Gamarra)¹ representa en su espíritu lo complejo, lo diverso y lo mestizo que identifica nuestra latinoamericanidad. Las *pedagogías latinoamericanas*, pensadas en este sentido, reúnen un conjunto de ideas y de acciones educativas acordes a nuestro contexto. Los conceptos centrales que estas proponen pueden resultarnos cercanos, sin embargo, no han ocupado un lugar hegemónico en la educación formal en la que transitamos las propias trayectorias escolares. Estas pedagogías no *son*, sino que *están siendo*, como lo dijo Carla Wainszok (2015), una gramática ética y política de articulación entre el pensar y el sentir, donde los silencios y las voces cobran un peso definitorio. De este modo, relataremos las pugnas reales y simbólicas de tres figuras emblemáticas de estas pedagogías para poder pensar en los signos pedagógicos, de la crueldad y de la ternura, presentes en las prácticas docentes actuales.

Túpac, Sarmiento y Rodríguez: pensar y sentir

En la tarea de educar se conjugan experiencias y conocimientos que se encuentran atravesados por la intervención de factores sociales, económicos y políticos. Es entendible, entonces, que a través del tiempo y del modelo de Estado vigente se generen campos de lucha entre líneas de pensamiento y poderes políticos. En América Latina estas luchas datan de cinco siglos atrás. La conquista española –en su operación de imponer imágenes, dioses, cultura y lengua– aplicó la costumbre de ocultar saberes originarios y de mitigar los rasgos más íntimos de toda cosmovisión nativa. La vida comunitaria y sagrada en torno a la tierra, el agua y el sol resultó empobrecida en favor de un poderoso entramado de conquista cultural y de colonialismo económico.

La revolución iniciada en Perú por José Gabriel Condorcanqui Noguera, conocido como Túpac Amaru II, por la reivindicación de los derechos de los indígenas, no es tan reconocida como sí lo es la imagen del cuerpo tirado por cuatro caballos en la plaza de Cusco. El castigo y la muerte se expusieron como espectáculo público, en tanto que los pedazos de los cuerpos de Túpac y de su familia fueron distribuidos por las ciudades en donde se produjo el levantamiento.

Estas acciones, exageradamente crueles, apuntaron a una matriz educativa centrada en el disciplinamiento del cuerpo y de las ideas. Sin embargo, las luchas por el derecho y la igualdad erigieron las bases de la ternura como convicción educativa. En prisión, Túpac fue atormentado y obligado a delatar a sus compañeros, no los acusó, sino que dijo estas palabras: «Aquí no hay más cómplice que tú y yo; tú por opresor y yo por libertador, merecemos la muerte» (Túpac en Galeano, 1975: 68). Paraguay y Argentina sufrieron actos similares de expoliación. Bajo fundamentos civilizatorios se llevaron a cabo los peores procesos de exterminio tanto hacia el pueblo paraguayo en la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870) como hacia nuestros pueblos originarios por medio de la Conquista del Desierto (1879). Domingo Faustino Sarmiento construyó su pensamiento educador y civilizador en el contexto de las concepciones liberales de su época. Bajo el alegato de la democracia y del progreso, invisibilizó al sujeto social real, consideró a la población indígena y mestiza como irrecuperable, y excluyó, definitivamente, a los sectores populares de su obra educativa. La propuesta sarmientina, además de la selección del *más apto* para *ser educable*, implicaba el control de los cuerpos y el interés hacia los regímenes disciplinarios (Puiggrós, 2002).

Mientras en Chile y en la Argentina Sarmiento buscaba disciplinar al sujeto latinoamericano, con décadas de diferencia, en las escuelas de Simón Rodríguez se propiciaba un pensamiento descolonizador. La denuncia a la crueldad de la conquista fue principio fundamental de las pedagogías latinoamericanas, transmitidas por maestros, por pedagogos y por intelectuales conscientes de la conflictividad del pueblo latinoamericano. Reconocemos a Simón Rodríguez como su precursor, quien fue amigo, consejero, compañero de viajes y maestro de Simón Bolívar. Su *pedagogía de la ternura* consistía en una mirada auténtica hacia los que él llamó «los desarrapados», los negros, los indios, los pobres, los marginados (aquellos que Sarmiento calificaba como *no educables*); también residía en reunir lo que el pensamiento europeizante había separado: razón y cuerpo.

El componente razón se asociaba a una visión civilizada del ciudadano que poseía el conocimiento, mientras que el cuerpo y los sentimientos se relacionaban con un sujeto salvaje que se manejaba por instintos y no por un pensamiento; de este modo, Rodríguez reunió el sentir y el pensar. Su clave didáctica consistió en *enseñar divirtiendo*, esto significaba crear un ambiente favorable para construir pensamiento, mediante un proceso de coaprendizaje, de diálogo y de pregunta, constituyéndose así su noción como antecesora a la de Paulo Freire. Su pedagogía también implicaba generar un sentimiento para producir interés, para configurar un sujeto crítico y para construir una relación pedagógica centrada en la confianza, en el deseo y en la palabra. Las escuelas de Simón Rodríguez eran de carácter popular

e inclusivo, se hablaba el castellano y el quechua, se transmitían saberes socialmente productivos, visualizados como las bases de una sociedad descolonizada. La finalidad de su proyecto era formar ciudadanos en perspectiva de derechos y educar pueblos en perspectiva de identidad y de emancipación. ¿Acaso suenan lejanas estas ideas?

La enseñanza artística como praxis emancipadora

Las prácticas de la enseñanza como experiencias sociales complejas trabajan con el conocimiento y están atravesadas por diversas cuestiones de orden didáctico, epistemológico, ético y político. La conformación del sujeto pedagógico, la perspectiva de autoridad y de libertad, el enfoque disciplinar y las decisiones didácticas de tiempo, de espacio y de recursos posibilitan acciones emancipadoras. Sin embargo, en el escenario escolar, nos encontramos con prácticas que anulan estas acciones: tendencias de corte tradicional y tecnocrático que aluden a un sujeto pedagógico estéril, mediante la enseñanza de contenidos universales apartados de la realidad de los alumnos, a los cuales se somete por medio de estos enfoques. Este tipo de prácticas conducen a una fragmentación de las disciplinas artísticas, a la desintegración de todo discurso visual, a la renuncia de la capacidad transformadora de los estudiantes, a la disolución del estudio de manifestaciones contemporáneas y, en consecuencia, a la paralización de la construcción del conocimiento. A pesar de las políticas educativas vigentes, todavía solemos encontrar en algunas clases de arte la reiteración de ejercicios con el único propósito de completar la carpeta. Esto pone al estudiante en el rol de mero ejecutor de propuestas ajenas y a la evaluación como mecanismo de control burocrático y de disciplinamiento.

Cuando los residentes de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de las Artes Visuales (DEYPE) comienzan sus prácticas de enseñanza en el sistema educativo bonaerense poseen una perspectiva democrática de la educación y de la disciplina artística, además de una mirada esperanzadora que reconoce a los estudiantes como sujetos de derecho. Esto conduce a proyectar propuestas valiosas y potentes para la enseñanza de contenidos de las artes visuales y, en especial, de su posibilidad emancipadora. En este sentido, es válido analizar alguna de las secuencias didácticas llevadas a cabo en el distrito de La Plata.²

La secuencia *Habitantes Invisibles* fue planificada, en 2015, para sexto año de Educación Primaria, en una de las escuelas del distrito. En este curso se palpaba la diversidad en las distintas singularidades de los niños y en la coexistencia de familias argentinas, peruanas y bolivianas. Se encontró una buena posibilidad para trabajar el aula como conjunto de personas diferentes; lo cual constituye un desafío en la actualidad, ya que la diversidad es la regla y no la excepción (Lerner, 2007).

Las residentes³ planificaron una propuesta en la que se le dio importancia a la pertenencia a un lugar y a la potencialidad de la diversidad. Proyectaron una intervención espacial en la escuela –salón de actos, patio y escalera–, mediante la producción y la instalación de figurones que hacían énfasis en la apropiación del entorno propio. Los contenidos de plástica visual que se problematizaron fueron: el espacio (real y simbólico), las texturas, el formato y la escala para el desarrollo de la imagen de un personaje; el espacio diario, para tratarlo como soporte para la construcción artística; las técnicas de collage y de fotomontaje. Las valiosas intervenciones docentes acercaron a los alumnos a un mundo simbólico y los invitaron a la construcción de un discurso poético. Las imágenes que se mostraron eran propias de la naturaleza andina (ríos, selvas, montañas y volcanes) y luego transmutaban en seres mitológicos que adquirirían características del hábitat del cual eran originarios.

Este visionado y la narración de las residentes generaron un intercambio de ideas entre los niños, quienes pudieron contar sobre lugares que conocían personalmente o por relatos de sus familias. De esta manera, se configuró un modo de recuperar las voces y de revalorar los orígenes de cada uno. La construcción metafórica del ser mitológico y su producción plástica se organizó en grupos, para lo cual fue necesario poner en valor el sentido de la palabra y de la escucha, la diversidad de puntos de vista y la responsabilidad compartida en una clara estrategia de coaprendizaje. Durante el transcurso de las clases, a fin de comprender la producción de sentido, a través del collage y del fotomontaje se pusieron en discusión obras de autores argentinos, como Antonio Berni y Pablo Bernasconi. Además, se observaron intervenciones en el espacio urbano de colectivos artísticos y se reflexionó acerca de la intervención *El Siluetazo*.⁴ En esta experiencia pedagógica se profundizó sobre la unión entre el sentir y el pensar que propugnaba Rodríguez, ya que los alumnos tuvieron la posibilidad de hacer un recorrido por su trayectoria, a la vez que lograron apropiarse de un conocimiento artístico y tecnológico. A pesar de que esta escuela aún no cuenta con el programa Aulas Digitales Móviles (ADM),⁵ que valora el conocimiento tecnológico como saber de nuestra época, las practicantes se equiparon de recursos tecnológicos para mostrar imágenes multimediales y fotomontajes digitales.

La propuesta logró ampliar el horizonte cultural, despertar el interés por el conocimiento artístico y reconstruir una historia propia. En las distintas etapas de la secuencia, los alumnos consiguieron decir, reflexionar y compartir sus saberes. La imagen final de este relato es la de los niños saliendo del aula, bajando las escaleras, corriendo por los pasillos, subiendo a las sillas para instalar, con entusiasmo y con un dejo de vanidad, sus figurones por todos los rincones de la escuela.

Construir una *pedagogía latinoamericana* para la enseñanza de artes visuales requiere de potenciar el valor de la palabra y de detenerse en el análisis y en la producción de imágenes que contribuyan a la emancipación. Repensar nuestra identidad latinoamericana en la contemporaneidad, incorporar saberes populares y recuperar culturas originarias son ejes fundamentales en sentido de reconfigurar vínculos amorosos y alegres que promuevan las libertades y las igualdades que soñaron los patriotas latinoamericanos, impulsando a nuestras niñas, niños y jóvenes no como sujetos de derecho, sino también como sujetos de deseos.

Referencias bibliográficas

- Gamarra, Abelardo (1876). *El Tunante en camisa de once varas*. Lima: s/e.
- Puiggrós, Adriana (2002). «Civilización o barbarie». En *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente* (pp. 57-72). Buenos Aires: Galerna.
- Mariátegui, José Carlos (1971). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- Galeano, Eduardo (1975). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wainszok, Carla (2015). *Un convite con las pedagogías latinoamericanas* [Conferencia]. La Plata: Secretaría de Arte y Cultura, UNLP / IPEAL, Facultad de Bellas Artes / Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Referencia electrónica

Lerner, Delia (2007). «Enseñar en la diversidad» [en línea]. Consultado el 28 de marzo de 2016 en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lectura-yescritura/recomendados/ensenar_en_la_diversidad.pdf>.

Notas

- 1 Abelardo Gamarra fue escritor, periodista, político y compositor popular peruano, apodado también «El Tunante», nombre del personaje creado por el autor, presente en sus obras costumbristas, como *El Tunante en camisa de once varas* (1876).
- 2 Durante 2015 la cátedra ingresó con prácticas a escuelas, como E.P. 84, E.P. 1, EEE 1, EEE 1, E.S. 55, E.S. 62, entre otras.
- 3 Malen Gorgone Pampin y Milagros Velez, pertenecientes a la comisión a cargo de Graciela Fernández Troiano y de Patricia Ledesma.
- 4 Obra colectiva realizada por primera vez en 1983 que representaba por medio de siluetas a los 30 000 desaparecidos durante la última Dictadura Militar argentina.
- 5 ADM es un equipamiento tecnológico proporcionado por el Ministerio de Educación de la Nación para acompañar el desarrollo pedagógico en las escuelas primarias.