

hilvanando. experiencias

Publicación electrónica
del Liceo "Víctor Mercante"



Liceo "Víctor Mercante"
Prosecretaría de
Asuntos Académicos
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Colectivo editor:

Dirección - Secretaría Académica

Equipo de redacción:

Soledad Tarquini
Marialina Pedrini
Lucas Demarco

Año 4 / Núm 5 / ISSN 2591-2984

Departamento de Medios Audiovisuales
Diseño y diagramación: Paola M. Castellani
Fotografía de tapa: Fernanda Dellepiane

Liceo "Víctor Mercante"
Prosecretaría de
Asuntos Académicos
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Hilvanando experiencias

A nuestras lectoras, a nuestros lectores.

Hemos transitado ya varios meses en un contexto de aislamiento de marcada complejidad. Un año de trabajo distinto, de profundos aprendizajes para todas y todos quienes hacemos la escuela. Más allá de las distancias físicas que hoy nos separan, presentamos una nueva edición de “*Hilvanando experiencias*”. Un puente, un lazo para el reencuentro.

En esta quinta edición y como ha venido ocurriendo en las versiones anteriores, un grupo de docentes, y por primera vez de nodocentes, han querido compartir sus producciones tan variadas y heterogéneas como nuestras aulas; ese espacio que habitamos todos los días y desde donde pensamos la escuela y nos pensamos como educadoras y educadores.

En el caso de esta propuesta, los artículos iniciales acercan experiencias desarrolladas en las áreas de Inglés y de Sociología, así como también en un taller de Arte en 6° año. Sea materia troncal, perteneciente a alguna de las orientaciones o bien optativa, en todos estos casos se aborda el trabajo áulico en el Ciclo Superior. Lo valioso de estas producciones reside no sólo en la experiencia en sí, recuperando las voces de las y los estudiantes, sino en el encuadre teórico conceptual desde donde se las sustenta y se las habilita.

A continuación, se presentan dos artículos en clave departamental. En el primer caso, el de un colectivo docente del área de Lengua y Literatura socializando la presentación de un libro de cátedra de su autoría recientemente publicado; y en el otro, un proyecto transversal de 1° a 5° año del área de Artes – Formación Visual, deteniéndose en este caso en el trabajo particular desarrollado en 2° año. Docentes que piensan sus disciplinas y sus prácticas en un trabajo plural.

Finalmente, y desde una perspectiva institucional, se comparten los conceptos, las ideas y las vivencias en torno al Programa “*Tutorías en el Liceo*” y al Proyecto de Extensión “*Punto Azul. Reciclaje con inclusión social en Escuelas Secundarias*”, incorporando en este caso el trabajo sostenido desarrollado por las trabajadoras y los trabajadores nodocentes de la escuela.

Celebramos nuestra quinta edición.

Celebramos las potentes formas de expresión de las y los docentes y nodocentes del Liceo. Los escenarios que se abren para mirar la escuela, sus espacios, sus actores, las tramas de su cotidiano.

Celebramos el trabajo colectivo en la construcción de lo común.

Esperamos que disfruten de la lectura tanto como lo hemos hecho quienes formamos parte de la revista.

Dirección
Secretaría Académica

LVM – UNLP, agosto 2020

Índice

Proyectos decoloniales situados en la clase de Inglés. Prof. Rocío Montes	página cinco
La enseñanza de la Sociología como risa y escritura. Profs. Ana Julia Lacchini y Matías Manuele	página trece
Arte de la calle para los pibes y las pibas. Profs. Clara Pérez Cejas, Pablo Chanourdie y Federico González	página diecinueve
La máquina de escribir. Manual de producción de textos. Libros I y II. Colección Libros de Cátedra, Edulp. Profs. Julia Barandiarán, Carla Barcic Zupán, Sofía Bonino, Silvia Carut, Adriana Coscarelli, Martín Errecalde, Griselda Flores, Nora Iribe y Agustina Ledesma	página veinticinco
Expandir los límites del conocimiento: Detrás de los museos. Migrar el aula como decisión político pedagógica. Prof. Juan Gallerano	página veintinueve
Hacia el crecimiento de la autonomía estudiantil. Plan de acción tutorial. Ensayo de acompañamiento en las instancias previas a las mesas examinadoras. Profs. Mabel Aloy, Rosalía Atili, Virginia Gnecco, Florencia Matas y Mariela Theiller	página treinta y siete
Participar de la extensión en el LVM en clave nodocente Prof./LGU M. Fernanda Bustos y Nodocente Claudio E. Ringelman Jaquez	página cuarenta y tres

Proyectos decoloniales en la clase Inglés



Profesora Rocío Montes

Introducción

Luego de 500 años de hegemonía occidental civilizatoria surge en y desde América Latina la crítica más radical al eurocentrismo (Quijano, 2010). Esto implica un fuerte cuestionamiento a la creencia de la supremacía cultural de Europa, la cual se construye y consolida a través de formas perversas de clasificación social -raza y género- para la dominación de la población. Surge, de esta manera, un nuevo imaginario político decolonial en América Latina el cual tiene como objetivo llevar a cabo un desprendimiento completo de la matriz colonial del poder a partir de transformaciones radicales (epistémica, política, cultural, económica y social), en favor de la lucha por un mundo más justo y sostenible (Mignolo, 2013). En este sentido, la educación tiene un rol preponderante para llevar a cabo dichas transformaciones. La creación de una praxis pedagógica educacional que permita escapar a las formas dominantes de la lógica eurocéntrica es fundamental para poder enfrentar el poder hegemónico y pensar alternativas a la epistemología de la modernidad (Motta, 2013).

La pregunta que surge es, precisamente, cómo alinearnos con este posicionamiento decolonial en la clase de Inglés. ¿No es acaso el inglés una lengua colonial? En la siguiente experiencia pedagógica llevada a cabo en un 4° año del Liceo “Víctor Mercante”, nos proponemos enseñar la lengua inglesa como lengua otra (ILO) (Baum, 2018); es decir, como una alter-nativa a los paradigmas tradicionales que reproducen la retórica de la modernidad. Enseñar inglés como lengua otra implica, entonces, posicionarse desde un paradigma disruptivo en relación a las formas de enseñanza normalizadas y normativizadas al interior de la comunidad académica para ir desprendiéndose de la perspectiva eurocéntrica y así “habilitar las voces subalternizadas, marginalizadas y silenciadas del Sur Global” (Baum, 2018:2). De esta manera, la enseñanza del inglés como lengua otra intenta borrar todos aquellos sesgos coloniales que arrastra como legado en términos geocor-popolíticos poniendo fin a aquellos mitos fuertemente presentes que asocian a la lengua con la prosperidad, el poder, el éxito, el ascenso social, entre otros. La enseñanza del inglés desde un paradigma otro se aleja de concepciones utilitaristas que conciben la lengua como una herramienta e intenta recuperar su dimensión cultural (Eoyang, 2003). Esto le

permite al inglés restablecer su valor político; es decir, reconocerlo como sitio de puja y conflicto que habilita la posibilidad de concebir a la lengua como otra fuerza posible de empoderamiento y emancipación de aquellos sectores históricamente marginados y excluidos (Hall, 1998). En este sentido, la clase de Inglés, desde una perspectiva decolonial, se convierte en un acontecimiento educativo ya que lejos de reproducir el statu quo, intenta trascender los dispositivos normalizadores, fomentando en lxs alumnxs una conciencia transformadora y la libertad de pensamiento. Es importante mencionar que, a diferencia de las pedagogías críticas cuya tradición es de raigambre marxista (masculina, blanca y heteronormada), un pedagogizar decolonial (Walsh, 2017) busca dicha liberación y transformación desde la *herida colonial* (Mignolo, 2010); es decir, desde la experiencia vivida por aquellos sectores que han sido y son víctimas del colonialismo y de la colonialidad. Un *pedagogizar decolonial* implica, además, ejercer la pedagogía desde la verbalidad y como espacio de construcción en construcción, como proceso y proyecto.

La propuesta pedagógica que se describe a continuación sustancia tal posicionamiento ideológico ya que explicita, desde praxis decoloniales concretas, cómo nuestras prácticas están inscriptas en línea de coherencia con el discurso decolonial. Nos proponemos, de esta manera, incomodar las estructuras del sentido común y disrumpir las múltiples dimensiones de la matriz colonial de poder desde nuestros espacios de especulación teórica y práctica docente. Entendemos que la actuación en ambos niveles es imprescindible dado que la generación de tensiones y la conflictividad que deseamos instalar en el campo disciplinar conlleva a la teorización y a la producción de conocimientos otros tanto como su comunicabilidad e irrupción en la micropolítica del aula.

Descripción de la experiencia pedagógica

La primera experiencia pedagógica que compartiremos consiste en un proyecto final llevado a cabo por alumnxs de 4° año de nivel básico¹, en el marco de una exhibición de arte organizada por el Departamento de Artes a fines del año 2018. Con el objetivo de trascender el aula y resignificar el trabajo sobre arte latinoamericano realizado previamente a través de una secuencia didáctica, propusimos a lxs alumnxs participar en dicha exhibición recreando ellxs mismxs, por medio de fotografías, algunas de las pinturas ya analizadas en dicha secuencia didáctica. Las recreaciones fueron acompañadas por las obras originales y por una breve descripción de las mismas. Esto último permitió a lxs alumnxs retomar e integrar las estructuras gramaticales y el vocabulario adquiridos en clase: presente continuo (-ing) y el verbo tener (have got / has got); vocabulario sobre la apariencia física de personas en general (beautiful, ugly, handsome; short, tall; long, short, curly, straight, brown, fair, blonde hair); partes de la cara (eyes, eyebrows, chin, cheek, lips, nose, neck); adjetivos para describir partes de la cara (small, big, colours) y, por último, vocabulario sobre prendas de vestir (skirt, trousers, shirt, scarf, t-shirt, gloves, socks).

Para cerrar el proyecto, en el marco de un concurso, se llevó a cabo una votación electrónica para elegir cuál de las pinturas era considerada la más original. Para ello, se utilizaron uno de los formularios de Google drive que permitió difundir rápidamente la invitación al concurso a toda la comunidad educativa por medio de diferentes aplicaciones y redes sociales como Facebook, Instagram, Whatsapp, entre otras.

¹ En el Liceo "Víctor Mercante", las comisiones de Inglés están divididas en tres (3) niveles: básico, medio y alto. Lxs alumnxs se distribuyen en estos niveles de acuerdo al grado de conocimiento del idioma.

Análisis de la experiencia pedagógica

Si bien consideramos pertinente la adquisición de elementos lingüísticos y discursivos a partir de la elaboración de fichas de obras pictóricas ya que se trata de una clase de lengua, la propuesta del proyecto pretende trascender lo lingüístico-funcional para dar lugar a un acontecimiento pedagógico más acabado en términos educativos. En otras palabras, se trata de proponer una experiencia educativa que provoque en lxs alumnxs el deseo de desafiar toda certeza funcional al discurso hegemónico para una transformación radical de sus subjetividades. En el marco de esta praxis educativa emancipadora, las temáticas que surgen a partir del análisis de las obras dan lugar a la problematización y transgresión de prácticas normalizadas en relación a la noción de género, raza y clases sociales. Con respecto a la línea de pensamiento decolonial que adoptamos para la realización de este proyecto, es importante mencionar que una de las tareas urgentes que intentamos atender es la de decolonizar el conocimiento ya que este último es entendido como un instrumento imperial de colonización. Dicha tarea implica no sólo desoccidentalizar el conocimiento a partir de un contenido temático latinoamericanista, sino que también apuntamos a una transformación del mismo en un sentido más profundo. Esto implica, en términos miguelianos, cambiar no sólo el *contenido* sino también los *términos de la conversación*, es decir “*alterar los principios y supuestos de creación, transformación y difusión del conocimiento*”. (Mignolo, 2010). Ahora bien, ¿cómo salirse radicalmente del paradigma epistémico monocultural occidental en el marco de una clase de Inglés? ¿Cómo traspasar el poder epistémico? Lo que proponemos en este proyecto es transgredir los modelos de alfabetización occidental, los cuales han colocado a la palabra escrita en un lugar de prestigio frente a otras formas de conocer el mundo propias de los pueblos originarios como la danza, la música, la tradición oral, la imagen, entre otras. En cuanto al proyecto, si bien utilizamos la palabra escrita para la elaboración de las fichas informativas de cada obra, el uso del cuerpo y de la imagen para la recreación de las pinturas tiene un papel más protagónico en comparación con la escritura, ya que nuestro objetivo primordial es ir develando el carácter exclusivo y represivo de la cultura letrada e ir desplazando su foco de atención con el propósito de, por un lado, denunciar la escritura como dispositivo de poder y, por el otro, comenzar a restaurar estos modos otros de expresión y transmisión de conocimiento y saberes negados y aniquilados, lo que Sousa Santo llama *fascismo epistemológico* (2010).

Conclusión a modo de reflexión

Quienes venimos enseñando la lengua inglesa desde una perspectiva decolonial, encontramos difícil volver a pensar el aula desde paradigmas tradicionales. Enseñar decolonialmente nos ha colocado en un camino de no retorno que nos llevó a tomar consciencia acerca de cómo ciertos imaginarios y prácticas fuertemente instaladas en nuestro campo disciplinar han encorsetado nuestro quehacer en el aula. Visibilizar nuestras cadenas nos ha resultado liberador en tanto ha posibilitado escapar de aquellas sombras que condicionaron nuestra construcción identitaria como docentes de inglés. Situar nuestras prácticas desde un *paradigma* otro constituye, no obstante, la alternativa a un abanico múltiple de posibilidades. Como para el prisionero de la alegoría de la caverna de Platón, queda a libre elección seguir aferrados a nuestras cadenas o salir de la caverna para descubrir otra(s) manera(s) posible(s) de ejercer nuestra disciplina.



Self-Portrait with cropped hair by Frida Kahlo (1940)

In this self-portrait, Frida is dressed as a man. She is wearing a black suit. She has short hair and it seems she has cut her hair. She has dark eyes, thin lips and a small nose. She also has some scissors and a lock of hair in her hands. She is sitting on a yellow chair. She looks depressed, angry because she got divorced.



The woman with red sweater by Antonio Berni (1934)

In this picture, there is a woman. She is a short, old and she looks serious. She has short grey hair, long fingers, very thin eyebrows and full lips. She is wearing a red sweater. She has one hand in her face and another hand on her leg.



First Steps by Antonio Berni (1936)

In this painting, there is a girl with a black dress and a white t-shirt. She has short brown hair and black eyes. She is dancing and she looks serious.



Batato by Marcia Schwartz (1989)

This is a man with red hair. He's sitting on a desk with arms and legs crossed, and he has a deflected look. The background of the painting is blue with pink flowers. The man is wearing a coat made of fur, a necklace made of blue diamonds and a blue veil. He is holding a gun.



The Nap by Antonio Berni (1943)

There is a man with a green shirt and brown pants. He has short black hair, a moustache and he has his eyes closed. He is lying on a table sleeping.



Self- portrait by Frida Kahlo (1936)

This is a woman with big eyebrows. She looks serious. She's wearing a necklace and earrings. She also has a pashmina on her shoulders. She is standing next to the wall.



Self -portrait smoking by Frida Kahlo (1941)

This is a woman with big eyebrows and a moustache. She's wearing flowers in her head. she's also wearing jewelry. She's smoking and the picture is black and white. Frida looks serious.



Juanito Laguna by Antonio Berni (1905)

In this painting, there is a boy sitting on the floor. His hair is short and brown. His eyes are closed like his mouth. He has long face. He is wearing a light-blue shirt and brown shoes with red socks. In his right hand, he is holding a magazine and a plane. He looks tired and it seems like he lives in the street because it looks like it's surrounded by garbage. It also seems as if he has a dream related to airplanes.

To participate in our contest “Which is the best representation of the Latin American paintings?”, get in contact with us through a whatsapp message.

Thanks! 4to A, B, C, D, E.

PREGUNTAS RESPUESTAS 28

Contest at Liceo Victor Mercante 4to nivel 3

Description

Which is the best represented painting in the art exhibition at school?

Selección múltiple

- Woman with red sweater by Julia
- Batato by Marcia by Natalio
- Frida Kahlo smoking by Abril
- The woman reading by Blas
- Frida Kahlo by Albertina
- Juanito Laguna by Juana
- The nap by Agustin
- First steps by Ambar
- Self-portrait with cropped hair Catalina
- Añadir opción o AÑADIR RESPUESTA "OTRO"

Bibliografía

Quijano, A. (2010). *América Latina: Hacia un nuevo sentido histórico*. Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios. 2da Edición, Coord. Irene León, FEDAEPS, p. 55-71.

Baum, G. (2018). “Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada del inglés como lengua otra”. Material de circulación interna de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2. La Plata: FaHCE, UNLP.

_____ (2017). Criteria for assessing, selecting, intervening and designing didactic material for the language classroom. Material de circulación interna de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2. La Plata: FaHCE, UNLP.

Eoyang, E. (2003). *Teaching English as Culture: Paradigm Shifts in Postcolonial Discourse*. Diogenes.

Fairclough, N. (1992). “The Appropriacy of “Appropriateness”, in Fairclough, N. (ed). *Critical Language Awareness*. London: Longman, pp 33-56.

Hall, G. (1998). *Local Approaches to Critical Pedagogy: An Investigation into the dilemmas raised by critical approaches to ELT*.

Mignolo, W. (2013). *Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience*. Confero 1 (1): pp 129–150.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la decolonialidad*, Buenos Aires: Del Signo, p. 35.

Motta, S. and Cole, M. editores, (2013). *Education and Social Change in Latin America*. US: Palgrave Macmillan. (Introduction – Part 1: Chapters 1 and 2).

Santos, B. de S. (2010). “Um Ocidentenão-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal”. En Santos y Meneses, pp 519-562.

Walsh, C. (2017). “Pedagogías Decoloniales”: *En Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos “otros”*. Tatiana Gutiérrez Alarcón et al. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria. Minuto de Dios- UNIMINUTO. Centro de Educación para el Desarrollo (CED).

La enseñanza de la Sociología como risa y escritura



Profes. Ana Julia Lacchini y Matías Manuele

Presentación

El presente trabajo busca reflexionar en torno a la experiencia pedagógica que venimos llevando a cabo desde la materia Sociología de 6° año del Liceo “Víctor Mercante” de la UNLP. Haciendo un poco de historia, la materia se incorpora a la currícula durante el año 1994, fecha en que la carrera de Sociología estaba dando sus primeros pasos. De allí que su programa adoptara la misma línea que se estaba consolidando en la facultad, ya como carrera, ya como materia introductoria (Sociología General) de otras tantas carreras. En este sentido, los contenidos implicaban una perspectiva histórica vinculada a la doble revolución y a los autores de la disciplina (los precursores, los clásicos, y algunos enfoques contemporáneos tales como la estructura de clases con Gramsci; el poder con Foucault; la cultura con Bourdieu).

Luego de mucho tiempo de acarrear el peso de esta tradición, elegimos realizar un giro en el año 2009 que resultó en lo que denominamos “tres rupturas”: la primera está orientada, desde la risa, a la producción de conocimiento científico plasmado en un “paper” o ponencia, pero también al “hacer científico”, al poner el cuerpo en la investigación; la segunda experiencia otorga un lugar especial a la elección y, por tanto, a la empatía y al gusto por sobre la racionalidad (siempre tan presente en las lógicas escolares) y, finalmente, otro dispositivo que busca recuperar, desde un nuevo ángulo, el lugar activo de los estudiantes transformando la ciencia en reflexión a través del ensayo.

Aprender haciendo, el humor como recurso de construcción

Se trata entonces de presentar el hacer sociológico primero como un hacer científico; esto es, vinculado más a un modo de pensar que a un objeto en particular. Elaboramos así un sendero áulico que se inicia en la idea del *vamos a hacer ciencia social*. El primer paso es entonces distinguir el contexto de investigación (el modo en que el método se *aplica*), el contexto de descubrimiento (el modo en que el método se *desborda*) y el contexto de presentación (el modo en que el método se *presenta*) (Bárceñas, 2002). Esto implica que, si el método científico tiene una estructura, ésta se deja ver en el modo de presentarse. Se escribe como se investiga, o al menos, como se *propone* metodológicamente una investigación.

Entonces, pensamos que identificar el método puede hacerse a través de las pistas que el investigador va dejando en el paper en tanto producto por excelencia del hacer investigativo. Se introduce aquí el primer disparate. Los papers que se leen son tomados de “Demoliendo papers” (Golombek, 2007). Se confronta a los estudiantes con una pura escritura científica y se les pide que identifiquen los elementos que distinguen ese texto de otros como *un cuento o un artículo periodístico*. Las marcas saltan a la vista: textos estructurados (enumerados, indiciados, subtitulados); plagados de metatextos (referencias disciplinares e institucionales del artículo, de la publicación, de los autores, de los centros de investigación); cargados de “palabras difíciles” (conceptos técnicos, con referencias etimológicas, definiciones precisas); datos observacionales (ilustrados en cuadros, tablas, croquis) y con las correspondientes referencias a los modos de producción (descripción de experimentos, citas de fuentes primarias o secundarias, referencias bibliográficas). En este ejercicio, la escritura científica se revela como mimesis del proceso de producción de conocimiento. El marco teórico, las hipótesis, la construcción del objeto, la producción de datos, el análisis y la elaboración de *verdades*.

Pero a medida que avanza la lectura, un ruido se hace más y más estruendoso... *pará, estos científicos ¿están estudiando por qué los gatos caen parados?, ¿profe, pero le pegaron una tostada con mermelada en la espalda al gato?, ¿la ciencia se dedica a esto?, esta gente está loca,* y ahí surgen las risas... y ahí viene *la intervención*. Se devela la falsedad de los textos, no tanto para descubrir el truco, sino para rescatar *un tic* sociológico: lo raro y la risa, lo que nos suena *fuera de lugar*, es una intuición a identificar. Pues allí está siendo confrontado nuestro sentido común.

Aquí pueden abrirse múltiples debates: ¿a qué se dedica la ciencia?; ¿cuál es la legitimidad de los problemas que se definen como *serios*?; ¿nos puede engañar el discurso científico?; ¿por qué la escritura científica debe ser tan estandarizada? En general las preguntas nos llevan a pensar la dimensión pública del conocimiento científico, no sólo como valor ético (lo público para todos), sino también como característica del saber científico: un conocimiento que expone su modo de producción para permitir la confrontación como modo de fortalecer las verificaciones. Y especialmente aquella reflexión sobre el absurdo, que nos permite introducir el sentido común como saber naturalizado y la risa como capacidad sociológica, como indicador y punta del ovillo de la desnaturalización. Y esto dispara el proceso.

La contracara de esta lectura crítica es que el disparador del *falso paper* nos lleva a la propuesta de producción de un texto científico *verídico* (y no tanto). El objetivo es reforzar la idea de la escritura científica en forma de *paper* a través de la escritura por parte de los estudiantes de un texto que tenga los clichés identificados pero que, a diferencia de la experiencia Golombek, se sostenga en un ejercicio etnometodológico: un experimento de ruptura.

Garfinkel aparece aquí como el sociólogo que se distancia de *Demoliendo papers* porque nos ofrece un método de investigación real, pero, al igual que *Demoliendo papers*, apuesta a la risa como ejercicio de distanciamiento capaz de producir conocimiento. Se propone, entonces, introducir el absurdo en situaciones de la vida cotidiana como modo de evidenciar los códigos compartidos y naturalizados que ordenan y operan en nuestro mundo. Se trata pues de pensar una *idea del sentido común* y ponerla en tensión a partir de la producción de situaciones disparatadas.

El humor aparece como un instrumento central en el trabajo pues la desnaturalización que genera *lo que está fuera de lugar* es común a la risa y al pensamiento sociológico. Así, por ejemplo, en “¿Una mirada vale más que mil palabras? Investigación sobre la comunicación en espacios públicos”, sostiene que:

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo conocer los modos en que los humanos interactúan y se manejan en un ambiente público. Ella está basada en lo que Alone (1963) llamó indiferencia amable: un acuerdo social en la que ignoramos al otro como sujeto en un lugar

público. Este acuerdo está explícito en la “estructura sociopsicodérmica de la población occidental” (Stewart, 1987) desde el año 105 y 2/8 (dos octavos). Siendo una costumbre que viene de tan remotos tiempos, es considerado de suma importancia para la ciencia analizar qué pasaría si se suplanta ese acuerdo de indiferencia amable por uno nuevo que dedujo el Dr. Juan Saludo (2001) como taxicomunicacium o charla de interés simple. Este nuevo formato de interacción pública consiste en conocer al otro con el que estamos compartiendo un espacio público (ya sea plaza, calle, etc.) empezando primero por un cordial saludo y siguiendo con preguntas que Laura Porquoi (1894) denominaría preguntas de tipo uno, especificadas en la metodología.

En “Síndrome de la mano extraña”¹, los estudiantes analizan los resultados de la siguiente manera:

“Luego de salir a realizar la experiencia al centro comercial, los resultados que pudimos apreciar fueron los siguientes: de 20 personas a las que se les tomó la prueba de tomarle la mano, solo 2 de ellas reaccionaron de buena forma y estuvieron más de 5,3 segundos agarradas de una mano extraña; el resto de los individuos no duró más de 1,2 segundos y sus reacciones fueron de asombro y susto. Pudimos observar que las únicas 2 personas que no se asustaron eran mujeres adolescentes y quien les tomó la mano también pertenecía al sexo femenino y había utilizado la crema suavizante. Al observar a la gente las características que poseían, las reacciones y movimientos que realizaban, llegamos a la conclusión que 9 de cada 10 personas está atada al síndrome de la mano extraña presentando síntomas tales como el miedo a las huellas digitales, rechazo a la cercanía de otras manos, constante miedo, gestos faciales expresando sorpresa, cambios de humor repentinos, y un acto reflejo demasiado desarrollado”.

Esto nos permite trabajar los sentidos clásicos de la investigación social desde un enfoque desnaturalizador. Los estudiantes pueden comprender las reglas de la escritura al mismo tiempo que sus fundamentos epistemológicos (las referencias del contexto de presentación al contexto de investigación, aproximándose a las reglas del método) y en sus raíces convencionales (las reglas no dejan de ser acuerdos de escritura de un campo social que lo sostienen y lo legitiman). Los alumnos desnaturalizan el hacer ciencia justamente haciéndola.

Sobre gustos... ya hay algo escrito

En paralelo a la construcción del paper (diseño, investigación y escritura), el curso aborda otra tarea que tiene como fin construir un segundo momento de ruptura. Se trata de un trabajo de lectura y análisis de textos de divulgación científica. La idea es que, a partir de temas de interés de los estudiantes, el profesor o la profesora les compartamos textos para que lean, analicen y presenten grupalmente a los compañeros. Dentro de lo posible se busca autores actuales y, muchas veces, se trata de colegas a quienes invitamos a nuestras clases. Los investigadores, entonces, son sujetos de carne y hueso que transitan nuestras calles, nuestras aulas, nuestros bares y nuestras instituciones y la Sociología se transforma así en una ciencia que se ocupa y preocupa por temas que no están aislados en una burbuja ajena a nuestras vidas.

Juli Garbulsky es un joven de 19 años que, en 2017, realizó una charla Ted x Río de La Plata denunciando que la escuela está “creando zombies”. Entre los distintos ejes de su crítica, señala justamente lo opresivo que ha resultado, a lo largo de doce o quince años en el sistema educativo, tener tan pocas (o a veces nulas) oportunidades de elegir lecturas o temas

¹ “Síndrome de la mano extraña” es una producción que resultó de un trabajo práctico de estudiantes de 6° año en el marco de esta cátedra.

de interés. La dimensión empática es, para nosotros, uno de los ejes fundacionales de las rupturas que queremos construir contra lo escolar como un ámbito inerte.

Otra de las premisas en las que fundamos la selección se sostiene en la idea de que, con el afán de que los estudiantes secundarios “lean”, solemos recortar párrafos, seleccionar capítulos; en fin, toda una serie de acciones podadoras que empobrecen el acercamiento activo a la lógica de producción y publicación académica. Parafraseando a Paula Carlino, los docentes debemos enseñar *a escribir y a leer en la universidad* (2005).

La contracara de este dispositivo didáctico de presentación de textos es la “escucha atenta” del resto de los compañeros quienes deberán completar una ficha “universal” que los hace identificar elementos del conocimiento científico: tema, problema, hipótesis, metodología, conceptos teóricos, autores de referencia, polémica argumentativa si es que la hubiere y “mirada desnaturalizadora”. La obligatoriedad de entrega de estos fichados rompe con la lógica tradicional de complicidad entre estudiantes donde hacer preguntas es “mandar al frente a los compañeros”. La ficha no sólo implica escuchar las exposiciones, sino que obliga a interpretar y a desandar eso que los otros nos están contando. Los intercambios que se producen en estas clases son realmente interesantes, no solo porque deben “cumplir con la tarea”, sino, y por sobre todas las cosas, porque se vuelven sujetos críticos, de repente adhieren o rechazan ciertas elecciones metodológicas, ciertas elecciones teóricas y cierta organización de datos.

En función de cómo se desarrolle nuestro cronograma de trabajo, estos textos pueden aportar una cuota de *antecedentes* a los procesos de investigación y experimentación que se están abordando, descubriendo muchas veces que esas inquietudes personales que se presentan como temas *locos*, se revelan también como problemas sociológicos (Mills, 2003).

Ciencia como reflexión

El tercer momento de trabajo de ruptura conjuga la reflexión/reflexividad con la intervención grupal. Se trata de introducir el ensayo como una forma de pensar sobre las propias prácticas de los estudiantes. Rosana Guber (2009) sostiene que la *reflexividad* es una praxis vinculada a la elaboración intelectual del conocimiento social que hilvana saberes que nunca son estancos o aislados.

En principio, el ensayo no es una herramienta planificada. Surge a partir de acontecimientos coyunturales. Un año puede ser determinada actitud de los alumnos en relación a la materia (*composición tema: razones para no leer*); otro año puede ser una conducta en relación al espacio (*composición tema: por qué la clase es un quilombo*); a veces algún acontecimiento institucional (*composición tema: algún reclamo estudiantil, problemas con las drogas o violencia escolar*); sus propias trayectorias (*composición tema: por qué nos sentimos enrollados en nuestras vidas*) y, lógicamente, el uso de los propios conceptos de la materia (*composición tema: mi vida como desviado*). Siempre algo aparece irrumpiendo en el aula. Pues si bien el gesto de cerrar la puerta indica el gesto pedagógico de cerrar el espacio para la reflexión, al crear un espacio dentro del espacio, la realidad pugna por entrar, se empecina, recordando a “*los estudiantes principiantes que los pensadores más admirables de la comunidad escolar a que habéis decidido asociarnos no separan su trabajo de sus vidas*” (Mills, 2003: 206).

La idea es “devolver la pelota”. Hacer del acontecimiento un “analizador” y proponer la irrupción de una reflexión sobre las condiciones por las que discurre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La clase se altera, el profesor o profesora se ha *enojado*, ya no explica, pide explicaciones; ya no disciplina, reflexiona, y nos pide reflexionar. Se habla de contrato psicológico o contrato pedagógico: se devela el pacto tácito que sostiene el aula y se vuelve sobre el mismo.

Las primeras palabras son balbuceos, aparecen textos personales, el *yo creo, yo opino, a mí me pasa que*. Éste es un primer nudo, en el sentido de nodo, de acercamiento grupal. Cada uno reconoce el lugar y acude al mismo desde sus propias experiencias y representaciones. Son las *aulas pasadas*, los repertorios conocidos y aprendidos para explicarse, *el relato* como un mecanismo de defensa que lo sostiene y explica.

Pero éste no es un trabajo práctico. Por lo tanto, no hay una devolución individual. No se trata meramente de una catarsis sino de un proceso de reflexión. Por lo tanto, la devolución es asimismo otro texto. Un texto producido por el docente que traza las similitudes, diferencias y particularidades. Es un momento de diferenciación, donde la palabra sale del lugar íntimo para transformarse en subjetividad colectiva. Es un momento de reconocimiento, donde cada palabra se funde con otra, preservando la exposición sin perder singularidad.

Y finalmente, la síntesis. De manera grupal se trabaja sobre *el texto de los textos*, se señalan inconsistencias, se elabora una conclusión. Y este trabajo se transforma en un texto institucional: se presenta en forma de manifiesto o proyecto en diferentes ámbitos institucionales.

Esta palabra entonces, dialoga con el proceso de investigación y el proceso de divulgación troncales de la materia. Se presenta como contexto de descubrimiento en tanto el lugar donde las técnicas metodológicas y los corpus teóricos se cruzan con las trayectorias personales. El proceso de descubrimiento necesariamente debe mostrarse como un proceso de reflexividad: develar la trama de sentidos personales como un relato social confrontando con otros, hacer visible las tramas culturales, estructurales y de poder que nos atraviesan cuando “descubrimos” en los otros esos mismos agraviamientos.

Así, el ensayo es la vía a la construcción de ese “archivo” que anhelaba Mills, base del descubrimiento y de la reflexividad.

“el hombre moderno tiene muy poca experiencia personal, y sin embargo la experiencia es sumamente importante como fuente de trabajo intelectual original. He llegado a creer que el ser fiel a su experiencia sin fiarse demasiado de ella es una señal de madurez del trabajador. Esa confianza ambigua es indispensable para la originalidad en todo trabajo intelectual, y el archivo es un medio por el que podéis desarrollar y justificar tal confianza (...) Siempre que os impresionen fuertemente sucesos o ideas, no debéis dejarlos irse de vuestra mente, antes al contrario, debéis formularlos para vuestro archivo y, al hacerlo, desentrañar todo lo que implican y demostraros a vosotros mismos la insensatez de aquellos sentimientos o ideas o la posibilidad de articularlos en forma productiva. El archivo os ayuda también a formaros el hábito de escribir. No podéis tener la ‘mano diestra’ si no escribís algo por lo menos cada semana” (Mills, 2003: 208-209).

Y en el camino la reflexividad, motor del descubrimiento, se construye como un modo de la escritura, la reflexión como construcción de la palabra. Palabra que se hace colectiva y ocupa un espacio de incidencia institucional.

A modo de cierre (nunca cerrado)

Los tres momentos que hemos identificado como de rupturas, en principio parecieron hablar contra la clase magistral, contra el formato clásico de dar clases. Hoy nos atrevemos a decir que esta nueva propuesta de la asignatura Sociología siempre es una aventura distinta, sabemos qué ejes de trabajo vamos a proponer, pero nunca sabemos con qué nos vamos a encontrar. La creatividad con que construyen trabajos de campo siempre sigue sorprendiéndonos, el circuito de elecciones temáticas también se vuelve a renovar y, cómo no, los ensayos y la reflexividad siguen siendo momentos creativos donde los protagonistas siguen siendo los estudiantes.

Bibliografía

Bárceñas, R. (2002). "Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica", *Acta Universitaria en línea*, vol. 12, núm. 2, ISSN 0188-6266, mayo-agosto, 2002, pp. 48-57, Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41600206> - Fecha de consulta: agosto de 2020.

Becker, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Diotto, V.; F. Racrido, C; Ronderos, S. (2014). "¿Una mirada vale más que mil palabras? Investigación sobre la comunicación en espacios públicos". Trabajo práctico "*Investigación científica y producción de papers*", La Plata: Cátedra de Sociología, Liceo "Víctor Mercante", UNLP, mimeo.

Garbulsky, J. (2017). "Zombies en la escuela". Charla Ted x Río de La Plata. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY> Fecha de consulta: agosto de 2020.

Golombek, D. (comp.) (2007). *Demoliendo papers. La trastienda de las publicaciones científicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Grassi Conde, M.; Guaranda D.; Nogareda M. y Báez, M. (2014). "Síndrome de la mano extraña", Trabajo práctico "*Investigación científica y producción de papers*", La Plata: Cátedra de Sociología, Liceo "Víctor Mercante", UNLP, mimeo.

Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Lacchini, A. J. y Manuele, M. (2014). "La pedagogía de la risa". Ponencia presentada en las Jornadas de Educación Media Universitaria 2014. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

Mills, C. W. (2003). *La promesa. La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1959). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

Arte de la calle para las pibas y los pibes



Profes. Clara Pérez Cejas, Pablo Chanourdie, Federico González

Coordinación de las Orientaciones. Área Ciencias Sociales
perezcejasclara@hotmail.com
fedegonzalez410@gmail.com
pablochanourdie@gmail.com

En este trabajo nos proponemos compartir la experiencia de trabajo del Taller Optativo “Arte de la calle para los pibes y las pibas”, motorizada por el colectivo de arte público WACHA y realizada con las y los estudiantes de 6º año del ciclo lectivo 2019 del Liceo “Víctor Mercante”.

WACHA es un colectivo de intervención artística en el espacio público de la ciudad de La Plata que inicia con una acción en la primera movilización #NiUnaMenos del 3 de junio de 2015. Durante estos años hemos conformado un grupo con trabajadoras y trabajadores de distintas disciplinas de las artes visuales y audiovisuales y realizado decenas de intervenciones en movilizaciones, festivales y eventos en vinculación, muchas veces, con otros colectivos artísticos y políticos y con instituciones públicas como escuelas y facultades de la ciudad.

La propuesta pedagógica presentada para esta materia fue llevada a cabo por este equipo de tres docentes integrantes del grupo y elaborada en diálogo con el actual Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022 del colegio, “Forjar encuentros para construir lo común”, compartiendo que “educar es un acto político, que la igualdad es el punto de partida de la educación y que es la escuela uno de esos lugares que permiten que el origen no de-

venga en un destino inexorable.”¹. Durante la experiencia, abordamos de manera conceptual y práctica, de modos individuales y grupales, una forma particular de arte que, entendemos, se vincula directamente con las y los jóvenes: el “arte público”, o “arte de la calle”, como nosotras y nosotros elegimos llamar.



Fotografía 1: Intervención realizada en el Colegio Liceo “Víctor Mercante” en el marco del Programa de Reparación de Legajos de la Universidad Nacional de La Plata con fotografías de Chicha Mariani y su hijo Daniel Enrique Mariani.

¹ Erbeta, M.C. (2017). Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022. “Forjar encuentros para construir lo común”. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, UNLP.

Entendemos que el arte de la calle es una expresión contemporánea que desborda el arte tradicional y sus espacios designados o privados, que toma las instituciones, camina las calles asfaltadas del centro y las de tierra de los barrios, que acompaña movilizaciones, cuestiona la autoría de las obras y pone un mensaje en la vía pública dialogando con la comunidad, experimentando así la comunicación desde nuevos lenguajes plásticos. También señalamos como fundamental la dimensión colectiva que el arte de la calle comprende, lo que interpretamos en tres sentidos. En primer lugar, hacemos referencia a la labor grupal necesaria durante todo el proceso de producción, entendiendo como fases de ese proceso el debate y la elaboración del proyecto previo a la realización plástica, la concreción de la obra pública y las decisiones y tareas vinculadas al registro y a la circulación de la obra post instalación. Creemos en estas obras como experiencias estéticas que funcionan como acciones cooperativas (Becker: 2008). En un segundo lugar, entendemos que las obras de arte de la calle retoman y acumulan, en sus discursos y/o en sus procedimientos, procesos y luchas históricas con anclaje en una cultura popular regional que trascienden a las y los realizadoras/es. Y, por último, porque estas obras se emplazan en el espacio público urbano para que sean observadas, interpretadas y transformadas desde el concepto y desde la materia por el resto de la comunidad.

Consideramos que este fenómeno artístico es, por sobre todas las cosas, una práctica de las juventudes, de las pibas y de los pibes, porque se reinventa y potencia en la búsqueda de superar sus propios límites, de tomar los espacios y hacerlos propios, de alterar las formas, de desafiar las herramientas conocidas, de imprimir una idea con nuevas formas de decir y hacer. Siguiendo la línea teórica de Mariana Chaves (2005), la clave de pensar a la juventud como metáfora del cambio social no es pensar la juventud como futuro posible, sino como presente necesario para garantizar ese futuro. La misma autora plantea que “hoy la juventud se convierte en actor público fundamentalmente mediante la activación de la expresión, entendiendo esto como el arte en todas sus formas, la estética de la presentación personal y la ocupación de espacios urbanos” (2005: 13). En este sentido, nos parece imprescindible que desde las instituciones públicas y educativas podamos incentivar y acompañar formativamente el rol de las y los jóvenes como sujetos con un compromiso y responsabilidad necesarios, y en nuestro caso particular, como productoras y productores de arte, buscando que la creatividad sea crítica, organizada y transformadora.

¡La calle es de quien la camina!

Hablar de espacios públicos haciendo hincapié desde el lugar común que nos convoca, la escuela pública, nos permitió abordar los puntos de análisis desde las/os sujetos que la componemos. De esta manera, buscamos que las y los estudiantes se posicionaran como partícipes activas/os debatiendo las propuestas de trabajo vinculadas a su entorno social inmediato, incorporando sus saberes previos y argumentando sus posicionamientos para construir consensos a la hora de abordar los ejercicios a realizar.

La forma como se constituyen actualmente las prácticas de socialización y los modos de relación de los colegios tiende a no reconocer a los alumnos como legítimos otros. Por ello, es necesario superar la brecha entre el deber ser institucional y la aceptación del otro, en un intento por integrar a la experiencia escolar aquellas dimensiones que constituyen a los sujetos juveniles en la sociedad contemporánea. (...) En la medida que la escuela sea capaz de aceptar que los alumnos son también jóvenes, y, por tanto, integrar los intereses y deseos de éstos a la práctica educativa, su labor académica y socializadora podrá potenciarse. (Cerdeja y otros, 2000).

Las propuestas trataron de vincular lo social en los espacios públicos, los dispositivos visuales que lo habitan y transforman junto a las estrategias que históricamente se han de-

sarrollado y que hoy son objeto de conocimiento para los estudios de la cultura visual.² A partir de ejemplos de publicidad y contrapublicidad en la vía pública, del uso de slogans y de colores distintivos en manifestaciones por reclamos sociales, de las prendas de vestir que portamos cotidianamente, de la importancia del registro audiovisual de hechos artísticos inmatrimales o efímeros³ es que desarrollamos categorías de análisis para el seguimiento del taller y para la elaboración de las mismas.

Los contenidos transversales abordados en el espacio del taller fueron:

- La práctica del arte público como disruptiva, política y efímera.
- El espacio público como dimensión central.
- La interacción del arte público con la comunidad urbana.
- El rol de las/os espectadoras/es activas/os en el arte público.
- El conocimiento de técnicas concretas con su puesta en acción.
- La importancia del registro fotográfico y audiovisual como herramienta central para el arte público
- Arte público virtual: el uso de las redes sociales como expansión de la obra en la calle u obra virtual.



Abordar las formas de participación tanto individual como colectiva a la hora de debatir, argumentar y realizar obra, evidenció una forma de articulación entre la propuesta pedagógica y las estrategias artísticas de intervención en el espacio público. El aula taller y los espacios públicos como soportes, medios, dispositivos e instancias democráticas participativas, cooperativas y posibles de ser intervenidas. Como sostienen Fukelman et al. (2013) “es necesario pensar la obra en contexto, en la acción y situación donde se produce, estableciendo una relación directa entre la obra y la realidad. Las paredes públicas son puntos físicos que, al convertirse en soportes, interviniéndose plásticamente, configuran una acción política.”

Durante el desarrollo de la materia llevamos a cabo seis ejercicios plásticos elegidos y ordenados temporal y procesualmente, en los que buscamos dialogar las iniciativas, producir las obras en el espacio mismo del taller y llevarlas fuera del aula para después registrar, observar y analizar colectivamente sus interacciones con el entorno, la comunidad y su aplicación en redes sociales.

Ejercicio 1_ Producción individual de **stickers**, con una propuesta estética y discursiva personal, una elección de pegatina en determinados soportes, adentro o afuera de la institución -por fuera de la jornada educativa- y un registro que mostrara la aplicación en el entorno y su transformación posterior por otras/os en caso de haberla. Para ello, usamos como disparador el poema “*Reivindico mi derecho a ser un monstruo*” de la artista Susy Shock, autoreferenciada como “artista trans sudaca”, poniendo en debate los conceptos de identidad y autopercepción. También recurrimos a una *calco-teca* (biblioteca de calcos) para analizar previamente las decisiones estéticas y procesuales que usaron otras/os artistas para la confección de sus piezas.

El ejercicio proponía la elaboración de una propuesta personal para la realización de stickers reproduciendo copias para, por un lado, poder canjear con sus compañeros/as y, por

² Hernández, F. (2005) “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?” *En Educación y Realidad*. Vol. 30, N°2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. (Pág. 28-29).

³ Red Conceptualismos del Sur (2012). *Perder la forma humana: una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina*. Madrid: MNCARS.

el otro, pegar los calcos en el espacio público. En este marco, dialogamos sobre la importancia del contexto donde se emplazan las obras públicas y sobre los diferentes sentidos que el entorno les puede otorgar. Los calcos pegados en la calle debieron ser registrados para después compartir grupalmente las experiencias y analizar, de haberlas, las transformaciones que las piezas hayan tenido en la intemperie.

Así, la propuesta de una de las alumnas, Catalina, se enfocó en cuestionar las representaciones asignadas a los cuerpos heteronormados, ubicando en un cuerpo no hegemónico recortes combinados de fragmentos del binomio mujer/hombre. Estos cuerpos, además,



Fotografía 2: Sticker producido por Catalina.

estaban repletos de hojas verdes en referencia al mito religioso del origen del hombre y de la mujer, idea que se fortalecía con la inclusión de líneas textuales con la pregunta “¿Adán o Eva?” o la frase “Soy persona”. Las figuras, además, incluían alas de mariposa en una búsqueda por representar la libertad en esos cuerpos. El sentido de estos stickers se potenció en la decisión de la estudiante de pegar los calcos en las inmediaciones de la catedral de la ciudad.

Posteriormente, se generó un intercambio interesante al debatir sobre las experiencias de aplicación de los stickers en la calle ya que muchas/os expresaron cierto temor de intervenir en la vía pública y de ser cuestionadas/os por la acción, lo que permitió que se pudiese reforzar en la necesidad de realizar las intervenciones en grupo, acompañadas/os, actuando con prudencia y priorizando el cuidado personal.

Compartimos a continuación el resto de los ejercicios planteados.



Ejercicio 2_ Producción en duplas de plantillas de **stencil** con imágenes a elección y aplicación de las plantillas sobre papel.

Ejercicio 3_ Elección colectiva de una de las plantillas de stencil antes producida para acercarnos a la técnica de la **serigrafía**. Aprendizaje teórico y práctico del sistema gráfico realizando estampas a modo de afiche.

Ejercicio 4_ Instancia teórica sobre **resignificación de obra** con ejemplos y análisis grupal de los trabajos de otras/os artistas. Posterior intervención personal de los afiches previamente estampados transformando el sentido original.

Ejercicio 5_ Producción en grupo de una **obra interactiva** que invite al diálogo y a la acción de las/os espectadoras/es, con una propuesta estética y discursiva del equipo, una elección de soportes dentro de la institución educativa y un registro que muestre su aplicación y su transformación posterior.

Ejercicio 6_ Producción final de una pieza gráfica colectiva **-figurón-**, mediante la elaboración de una imagen y una idea de todo el grupo y la elección de una pared soporte dentro de la institución en diálogo con las autoridades. Armado y registro posterior.

Nos interesa compartir la experiencia enlazada de los ejercicios dos, tres, cuatro y cinco para denotar los procesos de debate, aprendizaje y transformación que hay detrás de las propuestas pedagógicas devenidas en producciones colectivas. De las distintas plantillas de stencils diseñadas y elaboradas en duplas, propusimos a todo el curso que eligiera un modelo para poder usarlo en la nueva técnica gráfica que trabajaríamos, la serigrafía. Las y los estudiantes optaron por un stencil que contenía el rostro del personaje de Walt Disney, el pato Donald. Con este diseño se estamparon alrededor de cien (100) afiches. Tras la elección, desde el equipo docente incentivamos a preguntarnos por el ícono elegido: *¿de dónde proviene el personaje?, ¿qué historia hay detrás de él?, ¿por qué es tan conocido?, ¿qué formas de consumo hay detrás de su imagen?, ¿cuánto peso tiene Disney en nuestro archivo visual?* y así fue que llevamos a la clase para ver y debatir grupalmente el video “El rostro del Führer”, un cortometraje producido por Walt Disney Productions que fue creado como propaganda animada estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial y que presenta al pato Donald como protagonista.

De esta forma, pasamos al ejercicio cuatro de resignificación de obra, en la que intervinimos los afiches con los rostros de Donald creando un nuevo mensaje y un nuevo sentido. A partir de esta propuesta surgieron nuevos patos Donald con la vestimenta del Tío Sam, o de Donald Trump, con la cara pintada con la bandera del orgullo LGBT, o con el pañuelo verde de la Campaña por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito.



Finalmente, llegamos a la propuesta del ejercicio cinco, de producción en grupo de una obra interactiva que invitara al diálogo y a la acción de las/os espectadoras/es. Para esto, los Donalds intervenidos se sacaron a los pasillos del colegio a modo de ejemplo y también se sumaron

afiches del pato Donald sin modificar con la consigna “*Intervenime, por favor*”. Después de una semana de ubicados los dispositivos para la libre intervención de quienes habitan la institución -estudiantes, docentes, nodocentes-, desmontamos la obra y la llevamos al aula para analizar las interacciones, pero también para reflexionar sobre todo el proceso de producción que nos dimos desde la plantilla de stencil. Las y los estudiantes fueron registrando fotográficamente el proceso de interacción con el dispositivo, evidenciando las diferentes intervenciones que se plasmaron -algunas más irónicas, otras más políticas e incluso diálogos entre una intervención y otra-.

Vamos cerrando

Finalizamos la materia-taller con una jornada en la que las chicas y los chicos pegatiñearon un figurón en el patio del colegio y estamparon afiches en serigrafía para colgar, repartir y conservar. Para estas producciones finales eligieron como eje la defensa de la educación pública, acompañando la selección de imágenes con frases como “*Yo banco la escuela pública*”, entre otras. Después de un trabajo de búsqueda y de análisis de imágenes, optaron por fotos que mostraran a estudiantes de distintas edades en actitudes alegres y activas y que contuvieran íconos que hicieran referencia a la educación estatal como los guardapolvos blancos. También eligieron la fotografía de una marcha en defensa de la educación, generando un diálogo visual entre la escuela y la lucha movilizadora, entre el aprendizaje como derecho y el espacio público.

Desde WACHA, valoramos y disfrutamos mucho el desafío de la materia con los procesos detrás y sobre cada acción, con la construcción con las y los jóvenes estudiantes. Celebramos y agradecemos que exista este espacio para acercar propuestas pedagógicas alternativas y diversas que promuevan el intercambio de experiencias y perspectivas y que fortalezcan horizontes de formación crítica en el marco de las instituciones educativas públicas. ¡Por más arte desde y para las pibas y los pibes!



Fotografía 6: Producción del figurón colectivo.

Bibliografía

- Ardenne, P. (2007). *Un Arte Contextual: Creación Artística en Medio Urbano en situación de intervención, de participación*. Madrid: CENDEAC.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cerdá, A. M. y otros (2000). *Joven y alumno: ¿conflicto de identidad?* Santiago de Chile: LOMPIIE.
- Chaves, M. (2005). "Construyendo ciudadanía: Tres acontecimientos para leer juventudes, prácticas culturales y políticas del estado." IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6584/ev.6584.pdf Fecha de consulta: agosto de 2020
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Consejo Federal de Educación (2010 b). Resolución CFE N° 111/2010. Anexos 5.1 y 5.3. Buenos Aires.
- Erbetta, M. C. (2017). Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022. "Forjar encuentros para construir lo común". La Plata: Liceo "Víctor Mercante", UNLP.
- Fukelman, M. C.; Naón, M. (2013). "Reflexiones sobre arte para lo político y representación en las acciones del colectivo LULI". En *Revista Plurentes. Artes y Letras*, Año 2, N°3. La Plata: Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.
- González, S.; Gatica, D. (2014). *Arte urbano: Cons Kamikaze. Arte de Acción en La Plata en el siglo XXI. Registro y análisis de intervenciones artísticas*. La Plata.
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Hernández, F. (2005) "¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?" En *Educación y Realidad*. Vol. 30, N°2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- Kaufmann, P. (1969). *L'expérience émotionnelle de l'espace*. París: Vrin.
- Red Conceptualismos del Sur eds. (2012) *Perder la forma humana: una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina*. Madrid: MNCARS.
- Shock, S. (2011). *Poemario Trans Pirado*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.

La máquina de escribir

Manual de producción de textos. Libros I y II.
Colección Libros de Cátedra, Edulp



Autoras/es: Julia Barandiarán, Carla Barcic Zupán, Sofía Bonino, Silvia Carut, Adriana Coscarelli, Martín Errecalde, Griselda Flores, Nora Iribe, Agustina Ledesma, Edición editorial y tareas de corrección: María Grazia Mainero y Graciela Sequeira

Departamento de Lengua y Literatura
letras@lvm.unlp.edu.ar
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79535>

*A modo de introducción:
¿por qué un manual de escritura académica en el pregrado universitario?*

Resuelvan estos problemas. Fundamenten con un cálculo.

Describe el método de trabajo del etnólogo.

Definir el concepto de intertextualidad.

Resumí el cuento “Los venenos” en no más de quince renglones.

Fundamenten, describan, definan, resuman, son algunas de las indicaciones que suelen resonar con más fuerza en las aulas del Liceo “Víctor Mercante”. Podríamos sumar algunas más: *expongan, expliquen, informen*. Y si a estos verbos les añadimos otros verbos con sus complementos, seguramente nos reconoceremos en estas palabras: *Escriban un breve ensayo sobre... o Pueden hacer consultas sobre el trabajo por correo o Podés hacer un descargo de la sanción disciplinaria*. Los profesores del Liceo “Víctor Mercante” sabemos que escribir es una tarea habitual para nuestros alumnos. Ellos son nuestros primeros destinatarios. Y lo son por cuestiones pragmáticas: a diario se les solicita que resuelvan consignas de evaluaciones, que brinden definiciones, realicen resúmenes, produzcan relatos de ficción, presenten cartas, formulen reseñas e informes. Se trata de prácticas que dan cuenta de un trabajo intelectual cuya complejidad va in crescendo conforme avanza su formación y que, aún en los primeros años del Ciclo Básico, supone pensar en un destinatario, analizar lo que otros han dicho sobre un tema, establecer relaciones lógicas y semánticas en el interior del propio texto y entre textos diversos y, en paralelo, constituirse en un observador agudo y analítico que pueda tomar distancia de posturas personales, considerar el tema dentro de un marco o sistema conceptual más amplio y fundamentar sus aserciones. Ahora bien, ¿tenemos siempre la certeza de que los alumnos conocen los alcances de estos verbos? ¿Cuánto saben nuestros estudiantes de las particularidades genéricas de los textos de circulación escolar? ¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes –de las diversas disciplinas– a la alfabetización en la especificidad de los géneros escolares? Suele ocurrir que, si bien somos conscientes de que la alfabetización en las formas de la escritura académica escolar es un objetivo didáctico central de la escuela secundaria, los profesores damos por sentado que los estudiantes conocen cuáles son las particularidades de los géneros escolares que les solicitamos a diario.

Los autores de *La máquina de escribir. Manual de producción de textos* intentamos desandar el camino al que conduce ese presupuesto ya que consideramos que la escritura no es una experiencia natural sino que es el resultado de prácticas sistemáticas, continuas y complejas que requieren de una instrucción adecuada llevada a cabo en las escuelas que son, ni más ni menos, las instituciones pensadas para tal fin. A diferencia de la adquisición del lenguaje hablado, que acontece aun con estímulos mínimos y sin enseñanza planificada, la escritura supone un proceso de aprendizaje relativamente largo, detallado, explícito y sistemático. Y lo que sabemos también es que las particularidades de los géneros discursivos no son transparentes para los alumnos ni idénticas para todas las disciplinas: cada disciplina tiene un modo de decir que le es propio, que se construye con un léxico particular, con una disposición sintáctica y una secuenciación asociada al tipo textual que requiere cada uno de estos discursos. Y esto hay que explicitarlo y hay que sistematizar su práctica, de cara a la producción pero también a la comprensión lectora. La organización textual está íntimamente relacionada con el contenido que se quiere transmitir: así, los textos de la Geografía física serán más bien descriptivos, el discurso de la Historia recurrirá a tramas narrativas, argumentativas y explicativas en las que suele prevalecer la causalidad, o veremos la preeminencia de las cláusulas condicionales en los modos de decir de la Lógica. Lo cierto es que forma y contenido están asociados y, muchas veces, es el contenido el que dicta la forma. Volvemos entonces a la forma. A los verbos. A la disposición discursiva. Y volvemos al sentido de este manual. Porque *La máquina de escribir* es un manual que describe y orienta la práctica concreta de escritura en el pregrado universitario, que se detiene a explicar y a ensayar aquellas cuestiones vinculadas con las formas de la escritura sobre las que, en general, los profesores no nos detenemos. Este es, entonces, el propósito que orientó la escritura: por un lado, ofrecer a nuestros alumnos una herramienta que dé cuenta de las particularidades de los géneros académicos solicitados en la escuela –y que entrene en su uso– y, por el otro, al usar como insumo las producciones de los alumnos, no solo se busca resolver las inadecuaciones (gramaticales y compositivas), sino también adelantarse a los problemas que con mayor frecuencia aparecen en forma sistemática en ellas.

Habiendo explicitado destinatarios y propósito, podemos volver a la pregunta inicial: ¿por qué un manual de escritura académica en el pregrado universitario? Diremos que este manual encuentra su sentido en la escuela secundaria, puesto que es el ámbito adecuado para la enseñanza sistemática de las particularidades de la escritura de los géneros escolares, a la vez que reconoce que es este ámbito el que le provee la audiencia, el propósito y su razón de ser.

Particularidades de este manual

La máquina de escribir es un manual que describe y orienta la práctica concreta de escritura en un ámbito formal. Como sus primeros destinatarios son los alumnos de 1° a 6° año del Liceo “Víctor Mercante”, las actividades diseñadas presentan diferentes grados de complejidad y a ello responde la organización en dos tomos de un manual que debe entenderse como unidad: así, el Tomo I está dirigido a estudiantes del Ciclo Básico (1°, 2° y 3° año del pregrado universitario) y el Tomo II a quienes cursan el Ciclo Superior (4°, 5° y 6° año). Ambos volúmenes se han organizado en tres partes o secciones atendiendo a los modos de la comunicación institucional y a partir de un relevamiento de problemáticas asociadas a la práctica de la escritura de diversos textos de índole académica y de circulación escolar.

En la primera parte *Estimado profesor*, se propone una serie de actividades de distinta complejidad que hacen foco en el propósito comunicativo y en el destinatario. Si consideramos que las instituciones regulan, de manera más o menos explícita, los modos en que se establece la comunicación formal entre los diferentes miembros que la integran, nos proponemos reflexionar sobre los géneros discursivos que, en la escuela secundaria, utilizan para comunicarse por escrito estudiantes, docentes y no docentes. Los géneros discursivos

abordados en el Tomo I son el correo electrónico y la carta formal y en el Tomo II, el correo electrónico, la carta formal, la nota de solicitud, el descargo de sanción disciplinaria, y los textos de campaña y cartelera para el Centro de Estudiantes.

Demoliendo la escritura fraguada es el título de la segunda parte de este manual y su nombre recupera el concepto de “escritura fraguada” de Keith Hjortshoj (2001), quien señala que los textos de los alumnos en tanto aprendices de las particularidades de la escritura académica de circulación escolar “fragan” en el momento en que tocan el papel. La propuesta, entonces, en la segunda parte de este manual consiste en visitar las prácticas de escritura escolares desde la perspectiva de proceso. El acento está puesto en la planificación de la escritura, incluso en aquellas producciones en las que no es posible contar con borradores. Los géneros discursivos abordados son: la respuesta de examen, el cuestionario (ajustando los alcances de la definición, la descripción, la explicación y la fundamentación) y el resumen para el Tomo I y, nuevamente, la respuesta de examen, el cuestionario y el ensayo para el Tomo II.

Pensando en las actividades “alternativas” que los alumnos deben resolver para visitar contenidos desaprobados, en la tercera parte de este manual, *Joven desaprobado busca un 10*, se presentan actividades que ponen el acento en la reformulación. Como la paráfrasis y la analogía son las figuras centrales en esta unidad, se atenderá especialmente a la reducción de los niveles de distorsión entre el texto fuente y sus reformulaciones y a las estrategias que habilitan la comparación. Los géneros discursivos abordados en esta unidad son la escritura de guiones para la exposición oral en el Tomo I y el informe de lectura para el Tomo II.

De acuerdo con los lineamientos del enfoque comunicativo, se asigna al alumno un rol activo en su proceso de formación y se estimula la reflexión sobre los aprendizajes alcanzados con el propósito de incrementar su competencia comunicativa. En función de esto y siguiendo criterios didácticos y editoriales que exhiban la idea de unidad, los autores hemos creído conveniente incluir secciones que se repiten en cada uno de los capítulos que componen los dos tomos de este manual. Así, todos los capítulos proponen la realización de tareas comunicativas de integración que incorporan cada uno de los aspectos trabajados en la unidad. Por ejemplo, reescribir un correo electrónico de un profesor dirigido a un alumno incorporando las fórmulas de cortesía omitidas. O, dado un fragmento de un texto literario, definir un concepto allí presentado, explicar, ejemplificar y justificar orientando las respuestas en función de los alcances semánticos de estos verbos. La inclusión de realia o material auténtico es otra de las particularidades de este manual. Omitiendo y, en algunos casos, modificando los nombres reales de los autores (sean alumnos o docentes), se incorporan fragmentos de correos electrónicos, de respuestas de parcial o de cuestionarios o resúmenes fallidos con la intención de reflexionar sobre inadecuaciones frecuentes. Se ofrecen, asimismo, modelos de actuación que orientan y ejemplifican las explicaciones y, al final de cada apartado, se incluyen cuadros que condensan la información presentada. A la abundante ejercitación que se propone, se suma un conjunto de actividades de resolución “en línea”, sobre una plataforma *LearningApps*, con instancias de autoevaluación.

Conclusión

Variados en los géneros que abordan, estos artículos ponen en evidencia el continuum oralidad-escritura dentro del que se inscriben las prácticas escolares, señalando cómo impactan las características de cada uno de los polos en los géneros analizados y propuestos, evidenciando contaminaciones y especificando rasgos distintivos.

Como planteamos anteriormente, en todos los capítulos se ofrece una ejercitación variada, en soporte papel, presencial o en línea, con la intención de promover la reflexión

metalingüística en las propias producciones y, como consecuencia de ello, desactivar la “escritura fraguada”. La escritura, creemos, es una superposición de borradores y la exposición oral, de guiones.

Todos estos trabajos, pensados para estimular y fortalecer las destrezas lingüísticas necesarias para llevar adelante el aprendizaje, coinciden en la idea de la enseñanza de un método fundado en la planificación, la secuenciación y la continuidad para que los estudiantes no solo puedan escribir cartas formales, hacer resúmenes impecables, o responder de manera asertiva las preguntas de un examen sino también exponer con claridad y sin dificultad un tema especial o ser persuasivos al dar sus opiniones sin olvidar la cortesía. Con la enseñanza, el seguimiento y la evaluación de estas destrezas podemos ofrecerles a todos los estudiantes una inclusión educativa de calidad y real, y una serie de saberes capaz de replicarse en otros ámbitos de la praxis vital.

Finalmente, los autores queremos señalar que, si bien este manual está pensado como recurso didáctico para el área de Lengua y Literatura, consideramos que no se circunscribe únicamente a su ámbito puesto que enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas que vehiculizan la comunicación escrita en cada una de las disciplinas que componen la currícula escolar.

Bibliografía

Alvarado, M. (coord.) (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Alvarado, M. (coord.) (2006). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso.

Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). “Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario”. En: *Cultura y Educación*, Vol. 15 (1), pp. 59-79.

Bajtin, M. (1953). “El problema de los géneros discursivos”. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Carlino, P. (2003). “Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada a pie de página”. En: *Cultura y Educación* Vol. 15 (1), pp. 81-96.

Carlino, P. (2004). “El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”. En: *Educere*, vol. 8, núm. 26, julio-agosto, pp. 321-327. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>. Fecha de consulta: agosto de 2020.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edicial.

Jorba, J.; Gómez, I. y Prat, Á. (eds.) (1998). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.

Klein, I. (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*, pp. 91-106. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Nogueira, S. (coord.) (2005). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*, pp.71-88. Buenos Aires: Biblos.

Ramírez Gelbes, Silvia (2018) *El discurso híbrido, Formas de escribir en la web*. Buenos Aires: Ampersand.

Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.

Van Dijk (1996). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

Expandir los límites del conocimiento:

Detrás de los museos. Migrar el aula como decisión político pedagógica



Profesor Juan Gallerano

A modo de presentación, podemos afirmar que “El Arte es conocimiento y, a la vez, vehículo para conocer. Las nociones de tiempo, espacio y forma, la percepción, las tramas ficcionales y el universo de la imagen, operaciones complejas cognitivas y motrices, cuestiones compositivas y estéticas, reconocimientos contextuales e históricos, integran los saberes primarios de los lenguajes artísticos”¹.

Los diferentes procesos históricos en los que se enmarcó el sistema educativo nacional siempre dieron al Arte un lugar subalterno a otros campos de conocimiento. Sus prácticas estuvieron orientadas por el positivismo hegemónico oficial como doctrina que dominó la configuración de nuestra sociedad moderna con raíces europeizantes, republicanas y progresistas. Esto se tradujo en la disminución de la carga horaria o en el desfinanciamiento de determinadas experiencias o espacios curriculares.

El Arte interpela, transforma, incomoda; por esta razón, siempre se intentó censurarlo y, de no poder ser así, silenciarlo o limitarlo hasta perder su valor.

Tomando en cuenta todo lo argumentado, la enseñanza de la educación artística en el Liceo “Víctor Mercante” es presentada a través de la propuesta de nuestro Departamento como un “*campo de conocimiento específico donde los y las estudiantes a través del sonido, el cuerpo, la imagen, la forma, el espacio, el tiempo, el ritmo, la armonía, el movimiento y la energía, ven la necesidad de instalar sus inquietudes, de involucrarse, de expresar lo que sienten, lo que aspiran y/o se imaginan, lo que saben y quieren mostrar, lo que no se animan a decir, lo que crean, construyen o interpretan, lo que forma parte de su contexto, gustos; en síntesis, de su cultura.*”²

¹Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. Prólogo, Secretaría de Publicaciones y Posgrado. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Gallerano, J. Propuesta para la Jefatura del Departamento de Artes 2018/2022. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, Universidad Nacional de La Plata.

Construir mundos posibles es uno de los principales objetivos del Arte. En este proceso, la escuela como formadora de identidades, se ve en la obligación de brindar espacios significativos de enseñanza y de aprendizaje como principios de responsabilidad a través de nuestra posición de trabajadores/as de la educación.

Tomando a Meirieu, la tarea sería “... *transformar las aulas en espacios de diálogo que den lugar a la palabra, a saberes, valoraciones, experiencias formativas y formas de vida y socialización de distintos grupos, haciendo posible la expresión desde las propias posiciones de los sujetos, desde sus creencias, visiones, etapas de la vida, sexualidades y géneros, entendiendo y aceptando el carácter constructivo y creativo de los intercambios humanos.*”³

Partiendo de lo fundamentado y como forma de registro legitimador que sirva para la construcción y socialización de experiencias artístico-pedagógicas, nace el proyecto de gestión “Detrás del Arte”. Espacio colectivo y compartido desde el cual nos proponemos pensar otros formatos escolares en los que la relación con el conocimiento no quede limitada a los espacios tradicionales de la enseñanza. A su vez, diagramar experiencias que permitan incluir y planificar prácticas cuyos saberes se pongan en juego a partir del encuentro entre las estrategias utilizadas por docentes, artistas, equipos de guías de museos y espacios artísticos; del diálogo establecido con los/as estudiantes a partir de sus interrogantes, reflexiones y del encuentro con el/la docente. Experiencias fundamentadas desde el saber-hacer y la producción, garantizando el aprendizaje y construyendo el conocimiento con sentido crítico, analítico e integral.

Los cambios presentados en la sociedad, los hábitos, costumbres, relaciones que se establecen entre los/as intérpretes que inciden e influyen en el proceso educativo, nos obligan a revisar y a transformar las dinámicas de trabajo y los modos de abordar las clases expandiendo los límites tradicionales del espacio “áulico”. Siguiendo con esta mirada, la escuela no se habita sólo por ocupar sino por transitar, recorrer e imaginar los espacios posibles que harán de contexto para garantizar el aprendizaje como derecho, pero sin formas dadas de antemano.

Concepto estructurante del proyecto: Aulas migrantes

Como hemos mencionado, la educación artística es un campo propicio para el desarrollo de conocimientos específicos vinculados a la producción poética, metafórica y ficcional, para imaginar mundos posibles y para la creación y la producción de universos simbólicos que desafíen las construcciones hegemónicas de la cultura. Es un espacio privilegiado para elaborar nuevas formas de estar y de habitar el mundo y los espacios en los que intervenimos.

La institución educativa como espacio de formación sirvió de continente de la enseñanza y albergó diferentes emergentes que se sucedieron a través del tiempo e hicieron de sus límites, y sobre todo del aula, el lugar común del suceso pedagógico y didáctico. Citando a Pineau “*el aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas...la organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos... otorgó al docente un lugar privilegiado en el proceso pedagógico, de forma tal que el aprendizaje (en tanto proceso individual de incorporación de los saberes por los sujetos) queda fundido en la enseñanza (en tanto proceso de distribución intencional de saberes).*”⁴

³ Villa, A.; Martínez, Ma. E. (comp.) (2014). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

⁴ Pineau, P.; Dussel, I.; Carusso, M. (2007). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Es así que, el concepto de *Aulas migrantes* habilita una mirada innovadora en relación con las prácticas y estrategias más tradicionales del sistema educativo en general.

Migrar conlleva la acción de cambiar de lugar para establecerse temporalmente o definitivamente en otro espacio. Nos permite articular los objetivos con nuevos contextos donde se desarrollarán experiencias innovadoras.

Detrás de los museos

La propuesta *Detrás de los museos* que forma parte del Departamento de Artes fue diagramada desde la concepción de *Aulas migrantes*. Es un proyecto integral que nuclea a las y los estudiantes desde el 1° año del Ciclo Básico hasta el 5° año del Ciclo Superior.

A lo largo de su ciclo lectivo, los/as estudiantes tendrán la posibilidad de experimentar el encuentro con el campo del Arte a partir de estrategias que permitan extender, para “conocer”, los límites áulicos y edilicios del colegio, generando otros espacios de saber que favorezcan las dinámicas de las clases y la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. La intención es que desde que inician su trayecto escolar hasta su conclusión, tengan la posibilidad de visitar, recorrer y poder distinguir los diferentes lenguajes, experiencias, producciones y alcances que tiene el Arte desde el pasado hasta la contemporaneidad; los contextos atravesados por los medios y dispositivos de producción y reproducción de imágenes y los límites y puntos en común que lo relacionan con los demás campos del conocimiento.

En un trabajo colectivo con diferentes actores (docentes del Departamento de Artes en articulación con el Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía) que formaron parte de la experiencia, se sistematizaron diversas salidas educativas a instituciones artísticas (en este caso museos) que vincularon los contenidos planificados a través de los programas con las muestras y con los/as encargadas/os de las guías y/o espacios visitados.

Así, para el caso de Formación Visual, el acento estuvo puesto en aquellos contenidos vinculados con la cuestión de la Forma, el Espacio, el Tiempo, el Sonido, la Materia y los Dispositivos.

Estas prácticas, además, dan la posibilidad de establecer canales de diálogo entre instituciones y de articular posibles actividades y visitas que enriquezcan las experiencias.

Detrás de los museos – espacios a recorrer

• 1° año ESB

Espacios: Centro de Arte
Museo Provincial Emilio Petorutti
Museo Azzarini
Lugar: Ciudad de La Plata
Actores: Docentes Formación Visual y Musical
Equipo de guías (Centro y Museos)

• 2° año ESB

Espacio: MALBA (Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires)
Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Actores: Docentes de Formación Visual – Geografía - Historia

• 3° año ESB

Espacios: MAMBA (Museo de Arte Moderno de Buenos Aires)
MNBA (Museo Nacional de Bellas Artes)
Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Actores: Docentes de Formación Visual
Equipo de guías (Museo)

- 4° año ESS

Espacios: CCK (Centro Cultural Néstor Kirchner)
Usina del Arte
MNBA (Museo Nacional de Bellas Artes)
Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Actores: Docentes de Historia del Arte (Visual y Música)
Equipo de guías (CCK)

- 5° año ESS

Espacio: MUNTREF (Museo de la Universidad de Tres de Febrero)
MNBA (Museo Nacional de Bellas Artes)
Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Actores: Docentes de Historia del Arte Visual – Historia - Geografía
Equipo de guías (Museo)

Vale decir, a modo de aclaración, que estos espacios quedan sujetos a la predisposición presentada por cada institución para garantizar y sostener en el tiempo el desarrollo de las experiencias.

Detrás de los Museos 2° año... indicios sobre lo latinoamericano

A partir del encuentro entre docentes del Departamento de Artes y del Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía (secciones de Historia y de Geografía), se han articulado salidas educativas con estudiantes de 2° año a espacios alternativos donde migrar el aula.

Algunas experiencias se venían realizando entre departamentos, en diferentes cursos de los distintos niveles, pero sin periodicidad y sin ningún criterio articulado entre las asignaturas involucradas. Tomando estas prácticas como inicio, y a partir de una mirada integral de los modos de conocimiento, vimos la necesidad de hacer transversales los saberes: Espacio, Forma y Tiempo son pensados desde una autonomía relativa que queda en evidencia a través del diálogo entre las diferentes miradas y de los análisis que presenta cada campo del conocimiento en relación con el otro.

Siguiendo este recorrido, todos/as los/as estudiantes de 2° año del colegio, visitaron en el mes de octubre pasado el Museo de Arte Latinoamericano (MALBA) con el objetivo de



recorrer dos muestras que incluyeran ejes, temas y relaciones entre el intérprete (sujeto/público/espectador), su contexto, las costumbres, lo originario, la identidad, el pasado, el presente, lo público y su participación como instancia de producción. Junto con docentes de las materias Geografía e Historia, el recorrido por la muestra se articuló haciendo foco en determinadas producciones y experiencias artísticas que dialogaran con los ejes y temas propuestos.

Así, los y las estudiantes de 2° año, migran el aula al mencionado museo para poder conocer e introducirse en el Arte Latinoamericano a partir de la muestra de su acervo patrimonial cuyas obras van desde inicios del siglo XX hasta 1970. Se busca que, a través de su mirada, análisis e interpretación, puedan relacionar el sentido de las obras a partir de su construcción espacial, su organización y las decisiones compositivas que hacen al espa-

cio de la imagen y que se vincula con aspectos y costumbres de nuestra identidad cultural. Las y los estudiantes se encuentran con los primeros indicios para pensar el Arte desde una mirada local que nos cuente la historia a “contrapelo” escudriñando en territorio propio, dejando registro de lo originario.

En el caso de Formación Visual, la propuesta de trabajo presentada a las y los estudiantes fue la siguiente:

UNLP – LVM
Formación Visual - 2° año
Profesor Juan Gallerano

Núcleo temático: Composición
Contenidos: Encuadre. Profundidad de campo

Muestra Permanente: Arte Latinoamericano 1900-1970

- a. Elegir una obra del acervo patrimonial del museo, tomar registro fotográfico y analizar cómo se presenta la identidad cultural latinoamericana en la composición de la misma.
- b. ¿Cómo están trabajadas las operaciones del encuadre (marco, modos de encuadre, tamaños del plano y puntos de vista) en relación con el sentido temático de la imagen elegida?
- c. ¿Qué estrategias espaciales utilizó el artista para generar la profundidad y espacialidad en la obra?

La Sala Permanente sobre Arte Latinoamericano del período 1900-1970 fue diagramada en su recorrido a partir de ejes como el indigenismo, la negritud, las migraciones y la politización. Todos estos ejes fueron analizados a partir de las producciones de los artistas que denominaremos “viajeros” y que trajeron a América las vanguardias del modernismo europeo como modos de ruptura sobre la tradición impuesta por las formas de representación canónica y colonialista. Las producciones de esta sala dan cuenta de la importancia que tuvo el Arte en su intento de construir una identidad latinoamericana. Desde lo visual, podemos observar la hibridación de estilos entre lo tradicional y el lenguaje de las vanguardias, estilos que se convierten en testimonios del proceso de descolonización y de formación de los estados nacionales.

“Manifestación” de Antonio Berni fue una de las obras que se analizaron marcando que la identidad latinoamericana está dada a través de los reclamos laborales y sociales que caracterizaron a nuestros pueblos a partir de la construcción de los estados nacionales.



A su vez, al recorrer la sala, y tal como expresáramos, en este “encuentro de sensaciones, lecturas y saberes” entre distintas áreas disciplinares, desde la Geografía se propuso:

UNLP – LVM
Geografía - 2° año
Profesor Lucas Demarco

La Geografía en la calle... indicios sobre lo latinoamericano

Núcleo temático: Perfil sociopolítico y cultural de América Latina.

Contenidos: Indigenismo, Negritud, Migraciones, Politización.

Muestra Permanente: Arte Latinoamericano 1900-1970

Consigna: Elaborar un texto con título que se combine con fotografías tomadas durante el recorrido y que tenga en cuenta los siguientes puntos:

- ¿Qué es un museo para ustedes?
- ¿Qué sensación les produce poder recorrer un museo de arte latinoamericano?
- ¿Cómo describirían el museo que hemos visitado? (tener en cuenta el lugar donde se emplaza, el edificio, las muestras exhibidas, la circulación de gente, etc.)
- Expliquen qué entienden por indigenismo, negritud, migraciones y politización y por qué son procesos relacionados con la realidad latinoamericana.
- De todas las obras vistas en la muestra de arte latinoamericano, elijan aquella que más les haya llamado la atención, la que más los haya impactado o movilizado. Adjunten una fotografía de la obra y copien los datos que se encuentran junto a la misma.
- ¿Por qué eligieron esa obra?
- Ahora, seleccionen una obra que responda, según su punto de vista, a cada uno de los cuatro ejes de análisis antes mencionados y adjunten las fotografías de esas obras con sus datos correspondientes. En cada caso, fundamenten por qué las eligieron.
- Elaboren una reflexión final sobre el recorrido realizado por estas salas de arte latinoamericano.

Seguidamente, se recorrió “Liminal”, muestra del artista argentino contemporáneo Leandro Erlich, acercándonos al “umbral” de un espacio que nos puso al borde entre una experiencia anterior y una próxima, como simulación de lo vivido. Experiencias que ubicaron a los/as estudiantes como partícipes (intérpretes), haciéndolos sujetos activos en esa relación. Las instalaciones propuestas por el artista los hizo formar parte del espacio de las obras, ingresando en ellas, jugando en ese borde entre la realidad y la ficción como búsqueda poética y metafórica. De este modo, se introdujeron en “La piscina”, “El aula”, “La vereda”, “El salón de belleza”, “Nubes”, entre otras.

En este caso, éstas fueron las actividades propuestas:

UNLP – LVM
Formación Visual - 2° año
Profesor Juan Gallerano

Núcleo temático: Espacio.

Contenidos: Apropiación del espacio, Intervenciones e Instalaciones.

Muestra: “Liminal” Leandro Erlich

A partir del recorrido por la muestra de Leandro Erlich, elegir alguna de las instalaciones y/o intervenciones espaciales experimentadas (tomar registro videográfico) y responder:

1. ¿Cuál es la temática que trabaja en la producción y qué intención podés imaginar que tuvo el artista en la realización de la misma?
2. ¿Cuál es la relación que se estableció entre uno como público y la experiencia propuesta?
3. ¿Qué te llamó la atención de la experiencia?
4. Después del recorrido y del análisis de la muestra, ¿por qué creés que se denomina “Liminal”?



Posteriormente, el aula volvió a migrar a la escuela, lugar en el que las respuestas posibles a los interrogantes se pusieron en común.

De esta manera, y siguiendo el análisis de la producción de Erlich, las primeras interpretaciones que se evidenciaron fueron que sus obras se enmarcaban en temáticas “costumbristas”, destinadas a un cierto contexto social en relación a diferentes situaciones vivenciadas como ejemplo de lo posible y de lo cotidiano.

En respuesta a lo solicitado en la actividad, el estudiante V.V. respondió “...creo que la intención del autor es crear sorpresa, es lo primero que experimentamos”. Seguidamente reflexionó que “...se podría relacionar “La Piscina” con el nombre de la muestra “Liminal”. La liminalidad (del latín limes – límite o frontera) es el estado de no estar ni en un sitio (que puede ser físico o mental), ni en otro. Es estar en el umbral, entre una cosa que se ha ido y otra que está por llegar. Se ve aquí la liminalidad al creer poder estar dentro del agua”.



De esta manera, las y los estudiantes pudieron comprender lo conceptual del Arte contemporáneo a través de la experimentación con diferentes dispositivos propuestos por el artista y reflexionar sobre formatos y modos de producción diferentes a los del Arte tradicional.

La estudiante R.P. argumentó que “Erlich convierte al público en parte de la obra ya que, sin las interacciones del público con la obra, son simples espacios”.

Experimentar el diálogo entre los actores abrió nuevas preguntas que incidieron en la relación con el saber.



Así, como última instancia, todos los conceptos trabajados en el proceso de la experiencia se tomaron como material para la realización de una creación grupal en la que el sentido estuvo dado a partir de la producción de una intervención y/o instalación en el espacio escolar y en el que lo participativo, las implicancias que hacen de la relación entre los/as diferentes intérpretes (productor/a-obra-público) y el sentido propuesto en la elaboración de las producciones, estuviesen en vinculación, siendo primordiales en el proceso de construcción del hecho artístico.

Reflexiones finales

La puesta en valor del campo del Arte es uno de los desafíos que las políticas educativas se deben para seguir democratizando el conocimiento. El proyecto de gestión del Departamento de Artes está pensado transversalmente en cada una de sus prácticas con la intención de proponer espacios de formación donde los/as estudiantes conozcan, comprendan y construyan saberes desde una posición activa, crítica y reflexiva de la educación.

La posibilidad de *migrar el aula* nos permite proponer y planificar experiencias que se corran de lo esperable, en las que los/as diferentes intérpretes de la educación formal (estudiantes, docentes) estén interpelados desde el extrañamiento, permitiendo abrir el “juego” a diversas estrategias y herramientas pedagógicas que incorporen espacios alternativos donde desarrollar las prácticas, produciendo el interés con sentido.

El Arte, como ya hemos adelantado, construye mundos posibles y nuestra tarea como educadores/as es enseñarlo desde su función significativa para que su campo sea una posibilidad de elección.

Bibliografía

- Belinche, D.** (2011). *Arte, poética y educación*, Secretaría de Publicaciones y Posgrado. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Erbetta, M. C.** (2017). *Forjar encuentros para construir lo común*. Proyecto Académico y de Gestión 2018/2022. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, Universidad Nacional de La Plata.
- Gallerano, J.** (2018). Propuesta para la Jefatura del Departamento de Artes 2018/2022. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, Universidad Nacional de La Plata.
- Pineau, P; Dusell, I.; Caruso, M.** (2007). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F.** “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las Artes en el currículum escolar” (2012). En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Villa, A.; Martínez, M.E.** (comp.) (2014). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Hacia el crecimiento de la autonomía estudiantil

Ensayo de acompañamiento en las instancias previas a las mesas examinadoras

Profes. Mabel Aloy, Rosalía Atili, Virginia Gnecco, Florencia Matas, Mariela Theiller



Programa "Tutorías en el Liceo"
tutorias.lvm.unlp@gmail.com

El *Programa de Tutorías en el Liceo* para estudiantes de 2° y de 3° año del Ciclo Básico del Liceo "Víctor Mercante" se orienta desde sus comienzos en 2015 en el acompañamiento a la escolaridad y a los aprendizajes de los estudiantes, buscando el crecimiento de su autonomía y promoviendo su protagonismo. Cabe recordar que, en sus lineamientos fundacionales, las trayectorias educativas de los/as estudiantes son entendidas como *diversas y contingentes*; que se propone pensar y diseñar las ayudas en conjunto con los/as destinatarios/as de las mismas y que insiste en la posibilidad de crear *experiencias educativas agradables*.¹

Es en el marco de este programa en el que un grupo de tutoras de 2° año llevamos a cabo en 2018 la experiencia que se describirá a continuación, con la intención de dejar registro de estas actividades-estrategias, de manera que otros actores institucionales puedan acceder a las mismas para sumarles miradas y enriquecerlas.

Esta tentativa de praxis centra su atención en un período crítico del calendario escolar que es el que transcurre desde la finalización de las clases hasta el momento previo a las mesas examinadoras de diciembre y que se proyecta luego al período previo a las mesas examinadoras de febrero.

Lo novedoso de la propuesta consistió en la identificación de una problemática y, en respuesta, en la conformación de un nuevo espacio tutorial que asumió el desafío de acompañar a los/as estudiantes en la organización y preparación de las materias, reconociendo las dificultades específicas del nivel y de las instancias de evaluación en mesas de examen.

La invitación convocó a estudiantes de distintos cursos que avanzaron en la identificación de su situación de partida, reconocieron y organizaron la información necesaria para poder consultar y utilizar las ayudas institucionales y habitaron intensamente la sala de profesores conformando distintos grupos de estudio.

¹ Programa de *Tutorías* para estudiantes de 2° y 3° año. Ciclo Básico. Año 2014, La Plata: Liceo "Víctor Mercante", UNLP.

Nuestros objetivos frente a las características del nivel en el escenario previo a las mesas de diciembre

Luego de un año de acompañamiento con aciertos, errores, avances y retrocesos, nos encontramos en un escenario complejo. Explorar esta perspectiva a modo de propuesta de trabajo, en contexto de aulas heterogéneas, habilitó en nuestras prácticas de enseñanza un margen de acción para intervenir en un síntoma característico del nivel de 2° año: el número de estudiantes que desaprueban dos o más materias.

Entendimos que la situación exigía una participación comprometida por parte del grupo de tutoras que conformábamos. Pensamos entonces en diseñar estrategias de acompañamiento a los/as estudiantes, como así también formas de favorecer la comunicación entre los distintos actores de la comunidad educativa.

De esta manera, nuestro objetivo fue crear un espacio en el que cada estudiante lograra reflexionar sobre su situación sin sentirse juzgado/a, elaborar un plan personalizado y concreto de acción buscando y construyendo información que pudiera ayudarlo/a en el tránsito por esta instancia; que pudiera intercambiar dicha información de modo de favorecer el encuentro-estudio con otros/as y entre otros/as.

En este espacio, las tutoras debíamos estar disponibles y acompañar el mayor tiempo posible con una frecuencia diaria; ser un órgano de coordinación de acciones de articulación y comunicación interdepartamental y con las familias, garantizando potenciar una experiencia lo más personalizada posible y que tuviera en cuenta las necesidades de cada joven, planteándole un desafío y motivándolo/a a lograr lo que no pudo durante el año.

La construcción de una propuesta de acompañamiento tutorial en el equipo y con los/las estudiantes

En los días cercanos a la finalización de clases, frente a la evidencia de que para muchos/as alumnos/as el gran problema era cómo organizarse para rendir materias tan distintas en tan poco tiempo, y en algunos casos sin saber cómo o qué estudiar, el grupo de tutoras decidió reunirse y planificar acciones para este período.

Pensamos que lo mejor sería comenzar identificando nuestras fortalezas y, haciendo pie en ellas, diseñar un cronograma de actividades pertinentes para el acompañamiento.

La primera fortaleza, éramos cinco tutoras para trabajar en equipo y no en forma individual. El trabajo conjunto generó un sinnúmero de ideas, propuestas y proyectos que día a día fueron tomando forma y mejorando.

La segunda, que contábamos con un fuerte apoyo institucional tanto de la Secretaría Académica como de los preceptores/as de 2° año y del DOE que nos aportaron insumos muy valiosos para nuestra etapa diagnóstica. Así también lo hicieron todos los Departamentos con quienes debimos dialogar permanentemente para tener información exacta sobre los apoyos, las modalidades de exámenes, el material disponible. El aporte del Departamento de Medios Audiovisuales fue esencial para la elaboración del material que nos permitiera difundir este espacio.

Establecimos que nuestro plan de acción tendría cuatro momentos:

- el período de difusión y convocatoria al nuevo espacio tutorial

- la primera semana de trabajo, cuyo objetivo sería que los/as estudiantes reflexionaran sobre su situación, organizaran sus propios planes de acción y el material con que contarían
- la segunda semana tendría otra dinámica, ya que el objetivo sería trabajar por grupos con distintas actividades según las materias pendientes de aprobación
- finalmente, un período de acompañamiento y contención durante sus primeras experiencias frente a mesas de examen.

Etapa diagnóstica y difusión del trabajo

¡ORGANIZATE PARA TUS EXÁMENES DE DICIEMBRE!

Las tutoras de 2º año armamos un espacio de trabajo para acompañarte y ayudarte a organizarte antes de que rindas tus exámenes.

A partir del *miércoles 27 de noviembre*, nos juntaremos todos los días de *13 a 15 hs* en la Sala de profesores. ¡Te esperamos!

¿Hay exámenes modelo?

¿Dónde lo consigo?

¿Cuándo es el apoyo?

¿Qué material necesito?

¿Es oral o escrito?

¿Cuándo rindo?

¿Cuál es la fecha de la mesa?



La convocatoria surgió a través de la página web institucional, de afiches y flyers que fueron repartidos en preceptorías, cursos, departamentos, laboratorios, buffet. En todos los casos, se invitaba a los/as estudiantes a trabajar en la preparación de sus materias en un espacio tutorial que funcionaría de lunes a viernes de 13 a 15 horas. Fueron elaborados centrandó la atención en las necesidades e inquietudes habituales de los/las jóvenes frente a las mesas de examen de diciembre.

Primera semana de trabajo: organización de un plan de acción personalizado

Para la primera semana de trabajo se elaboró una hoja de ruta para completar de manera individual con el fin de guiar y concientizar a cada estudiante de su situación y orientarlo/a así en la búsqueda de información y construcción de su propio plan de acción.

El primer punto a resolver consistía en una grilla para completar en cuyas dos primeras columnas escribirían las materias que deberían rendir en diciembre y en febrero. Sorprendentemente, muchos/as jóvenes no tenían en claro su situación, o bien por falta de información o por desconocer qué calificación final conlleva a rendir en cada mesa evaluadora. Esto supuso a que muchos/as de ellos/as consultaran con su preceptor/a y/o revieran sus notas.

En la tercera columna de la grilla, debían escribir el nombre y apellido del/la profesor/a o los/as profesores/as responsables de la materia. Pensamos que esto sería importante ya que es sabido que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve permeado por elementos afectivos de la relación docente-alumno/a y el poder llamar por su nombre al/la profesor/a de una determinada materia acorta distancias y permite al/la estudiante poder identificarlo/a fortaleciendo el vínculo. Curiosamente, muchos/as alumnos/as solo identificarían a su profesor/a como “el/la de...”

En la columna siguiente consignarían fecha y hora de la respectiva mesa de examen.

A continuación, debían completar con la modalidad de examen - oral y/o escrito - para lo que tendrían que consultar en los respectivos departamentos.

La grilla, a su vez, presentaba una columna centrada en el material con que debían contar para estudiar la materia. Ésta, desplegaba a su vez tres ítems con las preguntas ¿Qué tengo? ¿Qué me falta? ¿Dónde lo puedo conseguir? La resolución de estas columnas generó un intercambio enriquecedor entre los/as estudiantes.

La última columna debía ser completada con los días y horarios de las clases de apoyo de la materia adeudada.

1. Completa la siguiente grilla

Lista de materias que debo rendir en DICIEMBRE	Lista de materias que debo rendir en FEBRERO	Nombre del profesor /es de la materia	Fecha de la mesa de examen	Modalidad de examen (oral, escrito, tema especial, etc)	Material para preparar la Materia			Día y Horarios de apoyo
					¿Qué tengo?	¿Qué me falta?	¿Dónde lo consigo? ¿A quién le pido?	

En el segundo punto de la hoja de ruta se sugería ordenar cronológicamente las materias que debían rendir según las fechas y horarios de las mesas, volcando los datos en una nueva grilla. El objetivo de este punto era tomar conciencia de los tiempos existentes entre una materia y otra y permitirles organizarse dando prioridad al estudio de aquellas que rindieran en primer término.

El paso siguiente fue elaborar un cronograma con los horarios de apoyo de las materias adeudadas. Este trabajo era de suma importancia ya que permitiría a los/as jóvenes organizar sus tiempos de estudio y de asistencia al colegio. Hubo casos de superposición horaria que pudieron ser solucionados gracias a este trabajo.

La siguiente consigna les pedía que determinaran con qué horarios contarían para estudiar en sus casas y cómo distribuirían sus tiempos entre las materias por rendir.

A partir de toda la información volcada en las grillas mencionadas debían, finalmente, resolver la última consigna completando dicha información en una tabla que desplegaba un horario semanal.

El final de la hoja de ruta buscaba interpelarlos/as con la pregunta “¿Qué cosas creés que tal vez no podrías resolver solo/a en tu casa respecto de las materias que debés rendir y en qué te gustaría que te ayudáramos en este espacio?” Esta pregunta sería tenida en cuenta para determinar las actividades de la semana siguiente.

En general, manifestaron encontrar dificultad para estudiar, leer los textos obligatorios e identificar el material faltante.

Cabe destacar que durante esta semana de trabajo se acercaron a participar del espacio un 50 % de los/as estudiantes que debían acreditar materias.

Segunda semana de trabajo: formación y dinámica de los grupos de estudio

En esta instancia y basándose en su propio plan de acción (hoja de ruta), los/as estudiantes se fueron agrupando espontáneamente en función de las prioridades establecidas por cada uno/a de ellos/as. De tal forma, hubo una variedad de situaciones tales como grupos de lectura, de refuerzo de ejercitaciones abordadas en clases de apoyo, de intercambio de material, de discusión alrededor de los contenidos a evaluar, entre otras.

Si bien en esta semana disminuyó la asistencia de algunos/as estudiantes respecto de la primera semana, lo adjudicamos a que parte del grupo total logró organizar y armar un plan de estudios propio y prefirió continuar avanzando en los distintos apoyos disciplinares brindados por el colegio y también en sus casas.

Algunas conclusiones y proyecciones de trabajo futuras

Con esta experiencia hemos ensayado una nueva manera de acompañamiento en este tramo de la escolaridad en base a un diagnóstico que surge del propio trabajo en conjunto de las tutoras del nivel y que sienta un precedente para los próximos grupos tutoriales que pueden tomar esta experiencia y otorgarle elementos que se adecuen a las circunstancias particulares del ciclo lectivo o de los grupos en particular.

Consideramos que esta modalidad nos acerca a las trayectorias reales de nuestros/as estudiantes en sus aprendizajes, nos permite apoyarlos/as y acompañarlos/as de una manera más eficaz y que a su vez favorece la construcción de autonomía estudiantil.

Más allá del rendimiento académico que alcanzaran los/as estudiantes en las respectivas mesas, entendemos que este espacio dio lugar al desenvolvimiento y desarrollo de herramientas y gestos valiosos y que tuvieron la oportunidad de plasmar. Se pusieron de manifiesto la solidaridad en actividades compartidas, la socialización de la información y de los materiales, el armado de grupos de estudio, y la resolución de problemas.

El ambiente ameno, armónico y de entusiasmo en el que trabajaron nos permite pensar que el propósito de “crear experiencias educativas agradables” del Programa “Tutorías en el Liceo” fue alcanzado satisfactoriamente. La actitud positiva y responsable de los/as estudiantes frente a las mesas de examen, tanto antes de entrar como después de los resultados, hayan sido de aprobación o de desaprobación, nos alienta a pensar que hemos fomentado el desarrollo de sus autonomías.

En síntesis, lograr trabajar en un ambiente ameno y productivo para todos/as, observar el crecimiento en la autonomía de los/as estudiantes que participaron, percibir que los/as hemos acompañado y apoyado sostenidamente en los aspectos en que nos necesitan, nos conduce a considerar que alcanzamos en gran medida nuestras expectativas.

Este resultado es el testimonio del trabajo en equipo que se enriquece y se fortalece permanentemente con la suma de esfuerzos, ideas innovadoras y complementariedades entre pares.

Bibliografía

Anijovich, R. y otros. (2004). *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R y Mora, S. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. En: Kaplan, C. (dir). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cannelotto, A. (2008). “Discutir la calidad: elementos para desmontar un discurso”. En: *¿Qué significa calidad educativa?* Cuadernos de discusión #3. La Plata: Ed. UNIPE.

Ducoing, P. (2011). “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?” En *Tutoría y mediación I* (pp. 57-80). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Programa de Tutorías para estudiantes de 2° y 3° año – Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, UNLP.

Erbetta, M. C. (2013). “Forjar encuentros, el arte de educar haciéndole lugar al otro”. Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, UNLP.

Erbetta, M. C. (2017). *“Forjar encuentros para construir lo común”*. Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, UNLP.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008).

Kaplan, C. (2005). “La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión”. Documento MECyT, Buenos Aires.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Participar de la extensión en el LVM

en clave nodocente



Prof./LGU María Fernanda Bustos y Nodocente Claudio Eduardo Ringelman Jaquez

Nodocentes
mfustos@yahoo.com
cringelman@gmail.com

El presente trabajo se propone compartir la experiencia como integrantes nodocentes en uno de los Proyectos de Extensión que están llevándose a cabo actualmente en el Liceo “Víctor Mercante”.

El Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata reconoce entre sus funciones primordiales el desarrollo y estímulo de la enseñanza, la investigación y la extensión.

“La Extensión en el LVM se concibe partiendo de la idea de la educación como acción participativa expresada a través de la noción de “diálogo de saberes”, un proceso en el que los sujetos universitarios y no universitarios se reconocen como sujetos cognoscentes (Tomatis, 2017: 22) y cuyo marco de referencia lo constituye el concepto de educación popular desarrollado por Paulo Freire. La educación popular es una forma de educación que implica un espacio de diálogo en el que todos aprenden, dando lugar a la construcción de un conocimiento colectivo a partir de problemáticas reales” (Erbeta, 2017:61).

La práctica extensionista parte de una “pedagogía de la pregunta” que busca interrogar y dar lugar a un saber no reconocido, no visibilizado, surgido de la experiencia transformadora del trabajo. En este sentido, el encuentro con las y los protagonistas no puede reemplazarse por los “contenidos” que se trabajan intramuros de la escuela. La extensión rompe los muros del colegio -en tanto fronteras simbólicas que delimitan el lugar del saber- para dar lugar a esos otros saberes. El sentido de lo que aprendemos y enseñamos con las prácticas extensionistas se construye en una experiencia que no se limita a una disciplina específica, sino que integra un proceso social del que somos parte y en el cual intervenimos para transformar la realidad tanto dentro como fuera de la escuela.

La extensión supone, entonces, un conocimiento en términos de diálogo y de acción, una práctica que retroalimenta el conocimiento generando aprendizajes, pero también nuevas relaciones humanas, reconstruyendo la subjetividad de quienes forman parte de la práctica extensionista (estudiantes, docentes y nodocentes, e integrantes de la comunidad educativa en general). Hacer extensión desde la escuela requiere tener presente siempre el sentido pedagógico de las acciones, reconociendo que “El destino del hombre debe ser crear y transformar el mundo, siendo sujeto de su acción.” (Freire, 1976:12)

Es en este marco en el que se inserta el proyecto de extensión del Liceo *Punto Azul*, *reciclaje con inclusión social* del cual participan estudiantes, docentes y nodocentes.

El propósito del proyecto consiste en la recuperación de materiales reciclables mediante la instalación de un “Punto Azul” en la escuela, como un sitio para el acopio de cartón, papel

y botellas plásticas para entregar a trabajadores y trabajadoras de la Federación de Cartoneros, Carreros y Recicladores (FACCyR). Pero, además, la propuesta apunta a contribuir a la visibilización y al “reconocimiento de la función social y ambiental” de la comunidad de cartoneros/as y recicladores/as como trabajadores/as y a la tarea de tomar consciencia acerca del problema de la basura.

Así, los y las estudiantes trabajan en la promoción de la separación en origen y el acopio de papel, cartón y botellas plásticas, junto con la entrega periódica del material a cartoneros y cartoneras que trabajan en la zona. También, junto a las promotoras ambientales ayudan a desarrollar la creación de Puntos Azules en otras instituciones educativas con el fin de visibilizar a los y las cartoneros y cartoneras como trabajadores y trabajadoras y aportar, con la entrega de material, a la economía de las familias cartoneras.

Entonces, partiendo de los saberes aportados por cartoneros/as y recicladores/as, y sumado a los saberes escolares, se intenta ir en busca de soluciones posibles a la problemática ambiental y social de la comunidad.

*No hay conciencia ambiental
sin conciencia social*

Buscamos abordar la problemática del reciclado en su complejidad, promoviendo espacios comunes de aprendizaje entre los actores institucionales, compartiendo y poniendo en tensión las distintas miradas que poseemos cada uno/a de nosotros/as desde nuestras tareas cotidianas, haciendo hincapié en la importancia de que nuestra escuela sea un Punto Azul. En una primera etapa de sensibilización, y con el compromiso de los distintos actores institucionales, se fueron organizando tareas concretas como la recepción de materiales, la reclasificación y depósito de los mismos en un sector del colegio denominado *lugar de acopio*. Por otra parte, fue necesaria la coordinación entre estudiantes, docentes y nodocentes para realizar la recolección de los materiales que, como comunidad educativa, depositamos en los cestos distribuidos en distintos puntos estratégicos del colegio.

Una de las actividades de mayor importancia, desde nuestro punto de vista, tiene que ver con los talleres realizados con los y las estudiantes de 1º año, con el objetivo pedagógico de acercarlos/as a los principios básicos de la extensión y, específicamente, a la problemática del reciclado con inclusión social. En función de ello se fueron desarrollando actividades lúdicas y reflexivas en las que se va generando la posibilidad de construir conocimiento desde la horizontalidad, instancia clave propuesta por la actividad extensionista. Así, han ido surgiendo temas de análisis y de debate muy significativos: ambientalistas versus Punto Azul, residuos versus basura, derechos laborales de los/as cartoneros/as, impacto del trabajo cartonero en la economía global, entre otros.

Una de las primeras temáticas que brotan espontáneamente, generando mucha controversia entre los/as estudiantes, es la del maltrato animal ya que, desde la sociedad, y en relación al sentido común, surge esta idea de que un caballo tirando de un carro es un animal maltratado. Lo que se trata de poner en tensión y analizar conjuntamente con los/as estudiantes es la totalidad de la situación. Podemos poner nuestra mirada en el caballo, pero también debemos visibilizar a una familia carrera que necesita de ese caballo –que en la mayoría de los casos cuida y protege- como medio de transporte para llevar adelante su trabajo, o que dichas familias necesitarían del Estado y con urgencia soluciones alternativas como las que hoy en día se están llevando a cabo en nuestra zona.¹

¹ Sobre ello vale destacar que la persona que viene en busca del material acopiado en el Liceo lo hace con un carro diseñado de tal modo que la postura de quien tira del carro no afecte la salud de dicho/a trabajador/a, como así también en cuanto a la organización. Una vez recolectado el material, el/la trabajador/a se dirige a un punto de encuentro de la ciudad donde es esperado/a por un camión el cual recibe todo el material para luego llevarlo a un galpón de acopio, reclasificarlo, prensarlo, empaquetarlo, pesarlo y luego comercializarlo. Cabe aclarar que, por un convenio con el municipio, solo 50 familias cartoneras se encuentran bajo esta organización. Claramente, en función de la demanda cada vez mayor de trabajadoras/es carreras/os, el número de familias organizadas bajo este sistema es muy bajo, con lo cual parte de la lucha carrera tiene que ver con introducir más trabajadoras/es a dicho sistema, de modo de poder visibilizar mejor su trabajo y, junto a ello, la conquista de otros derechos laborales.

En estos años de desarrollo del presente proyecto de extensión se ha ido consolidando un grupo de trabajo con mucha participación estudiantil. Son los chicos y las chicas quienes van tomando la palabra y organizando las diversas actividades que se realizan en diferentes momentos del año, tanto en la escuela como fuera de ella.

Entendemos que fomentar la participación desde el pregrado en los proyectos de extensión como experiencia de construcción de conocimiento situada y como ejercicio de compromiso social es muy valioso y esto lo vemos reflejado en los relatos de los distintos actores pertenecientes al *Punto Azul*. Juana, estudiante del Liceo, en una reflexión acerca el color azul -color distintivo del proyecto-, afirmaba lo siguiente: *“Este proyecto no sólo se encarga del reciclaje, como las normales campañas que uno ve, a las que se identifica con el color verde, debido a que se asocian al ambiente, sino que también se encarga de la inclusión social, por eso es que en vez del color verde, para este proyecto se utiliza el azul, ya que pretende visibilizar a los cartoneros y su trabajo”*.

En relación a los objetivos del proyecto dentro del marco de la extensión, resulta necesario destacar el trabajo compartido entre los distintos actores escolares y su impacto en la convivencia escolar. En ese sentido, se van generando espacios de visibilización de los distintos roles que ocupamos en la escuela, transformando los vínculos previos. En otras palabras, visibilizar el “hacer” del/la otro/a, ese/a “otro/a” que se convierte en importante y necesario/a a partir del trabajo mancomunado dentro del proyecto repercute en la construcción imaginaria de la concepción acerca de cómo queremos “vivir” la escuela. No hay modo posible de vivir la escuela sin hacerle lugar al/la otro/a.

Asimismo, nos parece oportuno destacar en esta experiencia extensionista la importancia de ensayar nuevos formatos escolares. Tomando las palabras de la Directora del colegio María Constanza Erbeta, en su Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022, “hemos asumido colectivamente el desafío de construir una escuela cada vez más inclusiva, que acompañe las trayectorias reales de los estudiantes a partir de la reflexión y de la transformación de nuestras prácticas docentes y del diseño de programas y de experiencias pedagógicas que movilicen recursos y estrategias, proponiendo así nuevos formatos.” (Erbetta, 2017:6) La extensión pensada en esos términos repercute en la vida cotidiana del colegio en cuestiones conceptuales como las que venimos desarrollando, pero también en cuestiones concretas como, por ejemplo, el cuidado de los distintos espacios del Liceo; al estar involucrados/as como comunidad educativa en todo el proceso, la clasificación de los materiales a reciclar y la limpieza de aulas, pasillos y lugares compartidos va mejorando día a día. Como resultado de todas las actividades realizadas, vamos cumpliendo con el objetivo del proyecto que es afianzar el funcionamiento del Punto Azul en el Liceo y colaborar con la promoción de nuevos Puntos Azules junto a las promotoras ambientales en otras instituciones como la Escuela Anexa “Joaquín V. González”, el Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo”, como así también la EES N° 33 (ex Normal N°2).

El rol del/la nodocente en la institución y dentro del proyecto de extensión. Algunas consideraciones finales

Como actores institucionales atravesados por el trabajo en tanto actividad creadora de subjetividad, pensarnos como trabajadores/as nodocentes implica también pensarnos siendo parte integral de las múltiples dimensiones que se despliegan en una escuela de pregrado universitario, siendo la extensión una de ellas.

En ese sentido, la práctica extensionista nos permite a los/as trabajadores/as nodocentes reconstruir nuestra subjetividad, resignificando las tareas diarias que realizamos con el objetivo de retroalimentarnos en lo que hace al funcionamiento de la cultura institucional

y, a la vez, nos permite tomar partido en la direccionalidad de nuestras acciones; es decir, a qué apuntamos en cada actividad y en cada instancia de participación desde nuestro sector. Aquí radica la importancia de pensarnos atravesados por dichos procesos institucionales, los que nos condicionan y nos abren la posibilidad de transformarnos en sujetos de acción colectiva. Para ello es sumamente necesario, por un lado, planificar, gestionar y articular nuestro trabajo con el resto de las áreas del colegio (estudiantes y docentes) y, por el otro, considerar como enfoque principal de estas articulaciones las prácticas cooperativas, corresponsables, horizontales.

Al pensar la extensión como una práctica que nos atraviesa como trabajadores y trabajadoras, necesariamente tomamos partido acerca de qué tipo de trabajadores/as queremos ser, ya que el trabajo es un prisma a partir del cual vemos la realidad; en ese sentido, intentar ser trabajadores/as con conciencia crítica, sintiéndonos parte de los procesos sociales en los cuales estamos inmersos, es condición necesaria para intentar hacer algo con aquellos mecanismos inconscientes de poder que excluyen e invisibilizan.

Saber que el trabajo que realicemos junto al resto de los claustros del colegio no sólo construye subjetividad al interior de nuestra institución sino que también nos permite ser conscientes de que lo que hagamos con otros/as genera un impacto en el/la otro/a. Éste es un compromiso irrenunciable para quienes intentamos hacer de las entidades públicas lugares de reconocimiento y contención, para que en todo caso (aquello de) lo que adolezcan las instituciones no sea la dignidad de los/as trabajadores/as, sino todo aquello que produce relaciones asimétricas de poder en la sociedad, deconstruyendo cualquier intento de reproducción al interior de nuestra institución, la escuela.

De esta manera, nos posicionamos en un lugar de construcción-deconstrucción constante en el que ese saber/poder que nos atraviesa nos vincula con el/la otro/a en tanto distinto/a, pero también en tanto sujeto de derecho, categoría que nos hace semejantes, nos hermana y nos acerca a lo más singular que nos trasciende en tanto seres humanos, saber que el/la otro/a, puedo ser yo.

Bibliografía

- Aprea, I. (2017) Anexo al Informe de Avance del Proyecto de Extensión Punto Azul, Reciclaje con Inclusión Social en la Escuela. Proyectos de Convocatoria Interna 2017. Secretaría de Extensión del Liceo “Víctor Mercante”. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, UNLP.
- Erbetta, M. C. (2017). Proyecto Académico y de Gestión 2018 – 2022 “Forjar encuentros para construir lo común”. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, UNLP.
- Freire, P. (1976) *Educación y cambio: La Educación y el Proceso de cambio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976) *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Ringelman Jaquez, C. E. (2019). Proyecto de Gestión de la Dirección de Servicios Generales. La Plata: Liceo “Víctor Mercante”, UNLP.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010) “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República.” En: Arocena, R., y otros. *Cuadernos de Extensión: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Extensión - Universidad de la República, Uruguay.

Fuentes

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. (2008). La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Autoridades

Directora: María Constanza Erbeta

Vicedirectora: María Julia Alba

Secretarias Académicas: Julieta Miranda y Soledad Tarquini

Regente turno mañana: Gonzalo Hernández

Regente turno tarde: Valeria Lacerra

Secretaria Administrativa: María Fernanda Bustos

