

Repensar la educación artística. A propósito de las movilizaciones estudiantiles en Chile

Carmen Cares Mardones.
Universidad de Barcelona.
carmencares@gmail.com.

José Rubilar Medina.
Universidad de Concepción.
joserubilarm@gmail.com

Tema del congreso al que se dirige la propuesta: Posiciones del profesorado ante los cambios.

Palabras claves: Práctica docente, rol docente, enajenación/alienación del docente, educación artística.

Lineamientos generales de la investigación

Las potentes movilizaciones de estudiantes en Chile llegaron a su clímax entre los años 2006 y 2009, y hasta la fecha no podemos considerar que sea un incendio amagado. La denominada “revolución pingüina” (nombre dado gracias al clásico uniforme de los estudiantes del sistema público) marcó el precedente de un cambio generacional colmado de protestas desde un sector que durante muchos años se consideró ajeno a la participación política. Las demandas de los estudiantes recogían falencias arrastradas desde hace muchos años en el sistema educativo chileno, y que tienen relación con el acceso igualitario, la calidad, el lucro en la educación, y exigencias enmarcadas en las nuevas reformas en la ley orgánica de enseñanza. El carácter de nuestra investigación es reconocer la existencia de un escenario confuso, diverso y efervescente, que denota un cambio en el accionar de los estudiantes por medio de la emergencia de figuras juveniles con capacidad de convocatoria, y sobre todo con la posibilidad de producir reacciones en el espectro político. En este contexto de constante transformación, es ineludible referirse a las particularidades que definen la dinámica psicosocial de las relaciones y actitudes de los docentes como actores y protagonistas del acontecer educativo.

Nos hemos interesado en conocer las experiencias de los profesores/as, en particular de aquellos que se dedican a la educación artística, para conocer cómo han enfrentado esta nueva generación de estudiantes desde la práctica pedagógica. Nuestra inclinación por los docentes de artes visuales no responde sólo a una cercanía con la disciplina, sino también porque reconocemos que el hacer artístico ha estado condicionado siempre a una directa relación con el devenir social, y que este interés de los estudiantes por demostrar su capacidad de agencia puede representar una oportunidad para replantear la educación artística.

Los cambios que vive Chile son comunes a muchos los lugares del mundo, producto del mayor y mejor acceso a la comunicación global, lo que es causa y efecto de la sociedad capitalista en la cual estamos inmersos. No podemos desconocer que ese factor es un recurso progresivo, que accionado

a través de las relaciones sociales, produce y reproduce todo aquello que beneficie esa acumulación de capital. Las instituciones educativas, como socializadoras por excelencia, tienen esa clara “funcionalidad reproductiva y legitimadora del sistema social.” (Cornejo, 2006:15). Esta tarea, de conectar el rol docente y la práctica educativa a las exigencias de un sistema capitalista queda reducido a lo evidente; a las exigencias profesionales del medio escolar, a una crítica directa hacia las políticas educativas, y no así a una respuesta buscada propiamente desde la labor pedagógica.

El profesorado se ha empoderado y no desconoce el discurso en torno a las transformaciones que se buscan en materia educacional, no obstante las políticas educativas vigentes generan cuestionamientos y condiciones que alteran las relaciones entre docentes y sus pares; docentes y alumnos, y docentes y establecimientos. Las cuales se manifiestan en un conjunto de dificultades que restringen su participación e involucramiento práctico como agentes efectivos del cambio educativo al interior de los establecimientos (Courard, 1998). Las particularidades y características de estas relaciones pueden o no condicionar y afectar los intereses de algunos actores, repercutiendo directamente en la dinámica de participación (Mizala, 2007) que se expone en el clima de aula donde la interacción muestra deficiencias formativas, desinformación, inseguridad en la solución de situaciones e insuficiente capacidad crítico reflexiva.

Las condiciones laborales de los docentes en la actualidad responden a una sistematización programada de tareas: planificación de la enseñanza, utilización variada de recursos, motivación al alumnado, capacidad evaluativa, orientación, tutorización, reconocimiento y atención de la diversidad, etc. (Díaz Alcaraz, 2007:108). Conceptos implícitos en toda práctica social de acompañamiento, pero que en lo cotidiano son aparatos que sostienen una determinada *producción de individuos sociales*. Por ello la urgencia de rescatar las prácticas docentes, porque en ellas subsiste el arraigo de esas estructuras que son precisas de modificar para propiciar transformaciones de fondo y no sólo de forma. Abstractar esas prácticas es ubicar al docente en la relación con su entorno, su práctica es la transformación de lo real en contenidos de conocimiento (Becerril Calderón, 1999).

Caja de herramientas para la investigación

Conducimos esta investigación desde los enfoques analíticos social y psicológico, enfatizando en la percepción de cambio del profesorado, en el rol docente y la práctica pedagógica. Esta mixtura en el marco teórico se corresponde con nuestras inquietudes individuales, las cuales se ponen relación en este texto a través una indagatoria de carácter narrativo.

Solicitamos a un grupo de 20 profesoras y profesores chilenos de artes visuales que nos relatasen su experiencia profesional de los últimos años. Seleccionamos a docentes jóvenes porque son quienes, en teoría, estarán en ejercicio en las próximas décadas, pero también porque se les supone más cercanos generacionalmente a sus estudiantes. Situamos sus relatos en la contingencia educativa de los últimos años en Chile: la movilización de los estudiantes secundarios, para analizar cómo estos profesores/as han asimilado la creciente participación política y la aparente apertura de los planos críticos por parte del alumnado. Todo lo cual estaba dirigido a relacionar las tensiones de adaptabilidad, reflexión y autocrítica de los docentes en cuanto a sus propias prácticas educativas en tiempos de cambios. Establecer un escenario tan sobrecargado de códigos sociales, como es el de las movilizaciones estudiantiles en Chile, tiene por finalidad intensificar los relatos sobre la base de hechos recientes que han afectado el desarrollo habitual de las actividades académicas en gran parte

del país, y por tanto pueden haber producido efectos considerables en las perspectivas de los docentes.

Once docentes respondieron a nuestro llamado, el cual no tenía solicitudes específicas en cuanto al formato en cual debían redactar sus relatos. Tampoco pedimos especificaciones sobre el tipo de establecimiento, niveles de enseñanza, o características socioeconómicas de sus estudiantes. De igual manera, encarecidamente, les convocamos a relatar sobre sus prácticas docentes, y de esa manera considerar las posibilidades de la asignatura de artes visuales como un instrumento para potenciar las habilidades críticas de sus estudiantes en el marco de las movilizaciones estudiantiles.

Sometimos esos 11 relatos a un proceso de análisis de contenido, que permite elaborar a partir del texto inferencias sobre el contexto que le rodea y al mismo tiempo rescatar manifiestos que el autor/a pretende transmitir. Evidenciando además un texto latente que hace emerger el sentido oculto de lo que el autor pretende exponer. (Ruiz Olabuénaga, 2012). Para Bardin (1986:106) el análisis de contenido es un “buen instrumento de inducción para investigar las causas (variables inferidas) a partir de los efectos”, lo cual obliga a tener una certeza determinante que nos lleve a buscar el origen de un problema que tensione lo suficiente como para encontrar, sino respuestas, orientaciones sobre sus causas. Los relatos, sin dudas, ofrecen la posibilidad de encontrar las conexiones sociales que originan las problemáticas a través de esas tensiones. Aunque Beatriz Sarlo (2006) cuestiona la reproducción de las experiencias, preguntándose si lo recordado es algo más que un recuerdo puesto en discurso. En este caso, advertimos la relativización de esos recuerdos y las condicionantes que pueden haber generado una reconstrucción adecuada a lo esperable, lo cual no interfiere en el proceso de análisis sino que otorga precisamente esa imagen transcrita de los entornos que accionan ese tipo de reconstrucción. La biografía de un individuo, así como los relatos que hace de su vida misma, pertenecen a la historia objetiva de la sociedad, puesto que generan acciones institucionalizadas que no son hechos aislados, sino que se conectan, articulan, significan y comparten con el medio. (Berger y Luckmann, 1991). De la misma manera comprendemos que la interpretación de todo recurso de información, sean estos relatos personales o documentos institucionales, al ser recopilados, leídos y redactados por el investigador/a, se concibe, bajo el paradigma constructivista, como una creación propia (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Comprender un relato no es sólo seguir el desentrañarse de la historia, es también reconocer «estadios», proyectar los encadenamientos horizontales del «hilo» narrativo sobre un eje implícitamente vertical; leer (escuchar) un relato, no es sólo pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel a otro. (Barthes, R. 1977:.11)

Finalmente, para organizar los relatos y simplificar la tarea de análisis, construimos una tabla de categorías. Lo que significa aislar los elementos para elaborar un *inventario*, y distribuirlos en una *clasificación* (Bardin, 1986). Aún cuando este proceso de sistematización de las unidades de registro puede parecer tan rígido como indeterminado, lo cierto es que es un ejercicio necesario para trabajar sobre un volumen amplio de información, y es una práctica fundamental para visualizar estructuras, lógicas, patrones y significados (Balcázar et al., 2005). Consideramos dos categorías: *Práctica docente* y *Rol docente*; sujetas a nuestro objetivo de investigación y al tipo de análisis que deseábamos hacer. Sobre ellas aplicamos criterios de variabilidad que nos dieron como resultado cuatro subcategorías, dentro de las cuales descompusimos los relatos para comprenderlos bajo esa lógica relacional. De las cuales derivan a su vez los razonamientos teóricos que engloban la investigación.

Conceptualización teórica de la práctica docente. En cual ubicamos aquellos enunciados que remitían a las definiciones básicas, lógicas y sociales sobre la práctica docente. Tales como el acompañamiento al estudiante, el apoyo psicológico, o la guía sobre el futuro profesional.

Implicaciones prácticas. Esta categoría estaba determinada por las acciones prácticas específicas de la asignatura de artes visuales, las cuales podían ser consideradas como inequívocas ya que estaban definidas por el propio autor/a. Por ejemplo las actividades planificadas para un día de clases, los autores referenciales en sus clases de historia del arte, etc.

Rol docente dentro del sistema escolar. Destinada a recoger los manifiestos sobre su rol dentro del sistema educativo. Las apropiaciones del currículum escolar, los sistemas de evaluación, los aparatos de financiamiento, etc.

Rol docente dentro del establecimiento educativo. Específicamente aquellas obligaciones; ya sean éticas, impuestas jerárquica y/o dictatorialmente, o las derivadas de su rol como educadores/as de un establecimiento de características específicas (religioso, de alto rendimiento, en riesgo social, etc.)

Las cuatro subcategorías representan los conceptos a encontrar dentro de los relatos, los cuales, puestos en relación con la teoría, con el medio social, y la perspectiva del docente, focalizan la tensión de los enunciados en aquellas características evidenciables, y permite triangular la información obtenida.

Lo obtenido

Nuestra primera lectura sobre los relatos revela que los docentes de artes visuales esquivaron, en gran medida, el planteamiento inicial. Siendo muy escuetos en las referencias sobre su propia práctica, y poniendo énfasis en relatar el proceso de movilización estudiantil, haciendo de su propio relato un recuento de las actividades de sus alumnos como entes externos al proceso educativo. De alguna manera esta movilización estudiantil parece haberse desplazado desde las instituciones educativas a las arenas políticas; a la calle, al parlamento, a los medios de comunicación. Alejándose de la comunidad educativa y retrayendo el accionar de los docentes, lo cual no fue traducido en una preocupación por replantearse los modos pedagógicos sino en una polarización conflictiva entre quienes están de acuerdo y quiénes no. Si bien la dinámica de las movilizaciones estudiantiles explicita ciertos compromisos entre los distintos actores (profesor – alumnos), las condiciones del quehacer del profesorado implican acciones y conductas que tienden a individualizar los efectos de las prácticas y relaciones sociales, centrando su preocupación en lo que respecta a su labor pedagógica desde el ángulo de lo institucional. Del mismo modo, y aludiendo a la dinámica de relaciones sociales y clima de aula, se evidencian concepciones, valoraciones y suposiciones sobre el comportamiento que muestran sus alumnos en relación al movimiento estudiantil. Considerando que en la dinámica habitual de la sala de clases, los estudiantes tiene poco espacio para participar espontáneamente, y como en toda relación basada en la autoridad, los alumnos se subordinan a las características que creen propias del profesor/a (Ibáñez s, Barrientos, Delgado, Figueroa & Geisse, 2004).

Berger & Luckmann (1991) aluden a la noción de autoridad que invocan y deben invocar las instituciones sobre los individuos, lo que traspasado al espacio educativo se convierte en relaciones hostiles entre quienes representan a las instituciones y quienes son sujetos de ese poder. Que según la óptica pueden ser en un momento los propios docentes y el sistema, o los estudiantes y sus profesores. El estilo autoritario no es vestigio de un pasado en el medio académico, sólo que determinadas formas de autoridad son hoy más rechazadas que antes, lo cual no significa que indagando en las prácticas de los docentes no encontraremos signos de esa autoridad que como representantes de una institución deben ejercer. La autoridad niega los saberes previos de

profesores/as y estudiantes, y eso es causante de gran parte de sus sufrimientos psíquicos. La imposición de una autoridad, la sistematización del tipo de conocimiento y la forma de ser entregado, en cuanto a intensidad y producción, convierte al trabajo en algo ajeno y apropiado por otros. Porque la actividad se contradice con el entorno y choca con la norma, imposibilitando generar lo prescrito. (Cornejo, 2006). Las relaciones de poder de todos los partícipes de la actividad educativa, sus emociones y actitudes (Imbernon, 2007) en términos de interacción, se caracterizan en que los docentes exponen en sus relatos los lineamientos que la autoridad institucional deposita sobre su rol docente. Enfatizando en el alcance de aprendizajes, la proyección de actitudes afectuosas y de respeto que caracterizan un clima de participación adscrito a las distinciones del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003), para promover espacios de reflexión sobre la práctica docente para retroalimentar y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, y así generar conocimiento pedagógico que posibilite interrelaciones de convivencia como instancias de desarrollo profesional (MINEDUC, 2002).

Se habla de la enajenación del docente, desde la interpretación de enajenación que hace el pensamiento marxista, como el acto de dividir la producción social del individuo que la desarrolla. Así todo conocimiento o creación es fruto de otro que lo genera, quedando en manos de un grupo reducido y monopolizado. El efecto que tiene la alienación en el docente, es que al encontrarse sujeto participa en la actividad educativa adoptando medidas y criterios que no le corresponden, sino que son reflejo de un poder y autoridad conferidos por ser un agente de la educación. (Becerril Calderón, 1999). En el caso de los docentes de artes visuales la enajenación se provoca desde dos ángulos distintos; las instituciones educativas y el mundo del arte. En primera instancia, las presiones de las instituciones educativas son evidentes y replicables desde todos los ángulos sociales. El arte a su vez, instaurado en la historia como un producto de consumo para las élites y llevado a la calle por los marginados en los movimientos políticos, sólo cumple su cometido si es contemplado desde un proceso crítico lo suficientemente bien articulado como para no convertirse en una producción inalcanzable. Muchos docentes se sostienen en la idea que sus estudiantes carecen de capacidad crítica, y que es esa una de las razones por las cuales aún sus prácticas se concentran en lo estético y lo técnico. Pero como dice Díaz Alcaraz (2007) debemos procurar que los y las docentes reconozcan su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, evitando culpar de todo al sistema educativo o a sus estudiantes. Frente a cada conflicto emergen herramientas que los educadores rechazan o sencillamente no ven. La práctica educativa en las artes visuales parece estar determinada por la realidad externa al proceso de enseñanza aprendizaje, pero no de una manera contextualizada, sino institucionalizada. Sostenida en códigos que remiten a las precisiones técnicas, a la nobleza de la disciplina, y no así al fortalecimiento de una educación destinada al conocimiento de la sociedad.

Los relatos evidencian los alcances del quehacer docente en términos de responsabilidad, estableciendo reglas y procedimientos de carácter y apoyo pedagógico para enfrentar las demandas y conflictos que se puedan incidir en el clima de aula. No obstante, el discurso en torno al trabajo reflexivo expone una actitud autocomplaciente que se justifica en las acciones de los alumnos, impidiéndoles participar (Bardisa, 1997) y generar instancias de interacción, por lo que es necesario instaurar cambios en los valores y normas de la cultura escolar y el clima social desde una reflexión crítica (Arón & Milicic, 2000), para promover prácticas de trabajo colaborativo que hagan frente a las tendencias individualistas y desentendidas, suponiendo una nueva mirada en torno al rol docente en el ámbito de la interacción participativa. Pudimos que muchos de los relatos ofrece una visión sesgada de las actividades de los estudiantes; rechazando, invisibilizando o desconociendo sus propuestas de manifestación creativa/artística como útiles para ser replicadas dentro de los espacios académicos. Parece curioso constatar que los docentes, no siendo generacionalmente tan distantes a

sus estudiantes, dispongan una actitud tan rígida con respecto al uso de la tecnología móvil en clases y que a su vez reconozcan sus potencialidades como herramienta creativa. Que definan sus prácticas pedagógicas como un producto de un sistema precario, y de estudiantes con bajas condiciones económicas. O que, por el contrario, sientan que la mayor capacidad económica de sus estudiantes sea un impedimento para comprender la realidad nacional. La educación artística parece haber quedado atrapada en el siglo XIX, donde la genialidad, la técnica, y el rigor aplastan todo intento por conectar con el espacio social. La percepción general es que los docentes no están conformes con sus prácticas, pero que no intentan proyectar ese desagrado a otro espacio distinto que no sea la réplica contra un sistema, que en lo concerniente a la educación artística, no ofrece barrera alguna para innovar en las prácticas artísticas. Lo cual es evidente en los lineamientos ministeriales, lo que sin embargo no es interpretado de esa manera producto de las últimas modificaciones a la carga horaria.

Los distintos aspectos del clima de aula en el cual, tanto profesores como alumnos, desarrollan sus actividades habituales, incluye su percepción de las normas y creencias que caracterizan el ambiente escolar (Arón y Milicic, 1999). En este clima, los profesores asumen una visión particular de su trabajo que tiene un sentido de misión o tarea, asumiendo el rol docente en virtud de su permanencia dentro del establecimiento. Esto implica que se manifieste una ausencia de compromiso afectivo con sus estudiantes, siendo la inseguridad un tema recurrente en las relaciones interpersonales. Lo que deriva en que los docentes no abran espacios de participación en materias sustantivas, e inclusive, se automarginen. Bajo estas circunstancias, la organización educativa debe dar prioridad a la planificación y promoción de espacios e instancias en los que se reflexione sobre la relevancia del clima social (Arón & Milicic, 2000), permitiendo que el rol docente se potencie. El panorama de lo que acontece en el ambiente de los distintos establecimientos difiere según sus propias características contextuales y socioculturales. En este sentido, las condiciones que restringen e impiden la participación del profesorado responden a la falta de apoyo por parte de los estamentos directivos de los establecimientos, incidiendo en que se exponga un clima de desmotivación, frustración, desentendimiento y apatía entre los estudiantes y profesores (Arón y Milicic, 1999).

Referencias bibliográficas

Libros

Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Santiago: Salesiana.

Bardisa, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, pp.13-52

Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. En Silvia Niccolini (comp.), *El análisis estructural*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1977.

Balcázar, P., et al. (2005). *Investigación cualitativa*. México: UAEM

Becerril Calderón, S. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal

Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J.P. (eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

Berger, P., Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Correa, E. y Noé, M. (1998) Dinámicas recientes de participación en el ámbito educacional en Chile. Santiago de Chile: Ed. FLACSO-Chile.

Díaz Alcaraz, Francisco. (Coord.) (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.

MINEDUC (2003). *Marco Para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: CPEIP.

MINEDUC (2002) *Política de Convivencia Escolar hacia una educación de calidad para todos*. Chile: Ministerio de Educación Secretaría Técnica. Unidad de Apoyo a la Transversalidad.

Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto

Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. México: Siglo xxi editores

Revistas

Bardisa, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, pp.13-52

Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, Vol. XV, N°2.

Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo*. Vol. 35. Pp. 292-310

Milicic, N., Arón, A.M. (2000) Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, Vol. 9, pp. 117-124.

Mizala, A. (2007) La economía política de la reforma educacional en Chile. *Serie Estudios Socio / Económicos N° 36*.

Revistas electrónicas

Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 145 -152.