



## LO INSUSTITUIBLE DE LA PRESENCIALIDAD COMO SUPUESTO QUE CONDICIONA EL ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN LA VIRTUALIDAD.

Ma. Eugenia Zaparart, Daniel Santa Cruz.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes. Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano.

### Resumen

El propósito de este trabajo es, por un lado, divulgar alcances de una incipiente investigación educativa y, por otro, aportar a la problematización y reflexión de propuestas de enseñanza artística diseñadas para la continuidad pedagógica en la virtualidad- en el marco del ASPO – Covid19-, en una escuela de nivel secundario. El sentido que orienta la reflexión acerca de las concepciones disciplinares y pedagógicas -que subyacen en dichas propuestas- es el de repensar y continuar construyendo propuestas de enseñanza artística situadas- y con sentido-. ¿Es posible que en la virtualidad surjan otros- nuevos- supuestos acerca de para qué y por qué enseñar arte? ¿Es posible repensar sentidos en relación al arte y su enseñanza en la pandemia?

**Palabras claves:** virtualidad- arte- experiencia educativa- encuentro pedagógico

### Introducción

La situación excepcional, como fue la de los años 2020/2021, interpeló además de nuestras vidas- por supuesto- las prácticas docentes de quienes decidieron seguir educando en un contexto histórico inédito, donde la continuidad pedagógica tuvo lugar en la virtualidad, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio -ASPO- (Covid-19).

Asumir esta condición inédita que irrumpió en nuestra realidad educativa, alienta a reflexionar -en el caso de nuestro objeto de análisis- acerca de las concepciones y supuestos sobre el arte -y su enseñanza- que subyacen en las prácticas de enseñanza artística de la Escuela de Educación Secundaria (E.E.S) N° 89 de la ciudad de La Plata, y que tuvieron lugar durante dicho tiempo de excepcionalidad. Dicha condición inédita - en muchos de los relatos docentes analizados-, se interpretó como una “situación límite” (Freire, P. 2006:126) al representarla como un determinante histórico, aplastante, desde el que no fue posible mirar más allá.

Sin embargo, aun así, los/as docentes se encontraron desarrollando valiosas propuestas de enseñanza que, en primer lugar, tuvieron como propósito sostener los vínculos con sus estudiantes, generando condiciones necesarias para reafirmar el acto educativo. Preguntarnos por las estrategias y prácticas que fueron desplegadas, bajo un horizonte político que no renunció a “seguir educando”, requiere reconocer las creencias adquiridas, los supuestos construidos a lo largo de los años (con la fuerza que tiene todo aquello que nos atraviesa el cuerpo, las emociones y que incorporamos como un hacer cotidiano) que condicionaron - aunque pudiendo determinar muchas veces, insistimos- los modos en que los/as docentes habitaron la enseñanza en pandemia.



A partir de entrevistas a docentes de materias de educación artística de la E.E.S N° 89 (realizadas de manera asincrónica -por medio de correo electrónico/WhatsApp- y en manera sincrónica a través de conversaciones telefónicas y presenciales), nos propusimos indagar y analizar algunos de los siguientes interrogantes: ¿qué características tuvo su propuesta de continuidad pedagógica en la virtualidad?; ¿qué cuestiones propias del arte pudieron abordarse en su materia, durante ese tiempo y bajo esa modalidad?; en relación a lo planificado a principio de año, ¿qué decisiones tuvieron que tomar para enseñar en la virtualidad?; ¿fueron modificados los contenidos, definiendo nuevos, priorizando algunos?; ¿consideraron que hubo un aprendizaje significativo de los contenidos abordados durante ese tiempo?; ¿fue posible realizar producciones artísticas con los/as estudiantes durante el periodo de aislamiento- ASPO-?; en caso de haberlas realizado, ¿qué estrategias se diseñaron para llevarlas a cabo?; ¿cómo fue la respuesta y participación de los/as estudiantes?, ¿fueron interpelados por la propuesta?; ¿cuáles fueron las dificultades y/o fortalezas de este proceso?, entre otros.

El encuentro pedagógico en un espacio educativo tiene la potencialidad de transformarnos. Son las experiencias humanas y el encuentro pedagógico -entramados entre sí- los que nos interpelan y nos transforman como sujetos. La pregunta docente acerca de para qué enseño lo que enseño, qué experiencias propongo en ese encuentro con otros y otras, define las prácticas. La presencia o la ausencia de dichas preguntas puede darse tanto en la presencialidad como en la virtualidad. ¿Qué sucede cuando el cambio de escenario -de la presencialidad a la virtualidad- conmueve, sacude, y/o hasta paraliza los cuerpos, condicionando las prácticas, posibilitando o imposibilitando reflexiones sobre aquello que promueve y habilita el encuentro pedagógico?

### **La escuela como espacio social: las relaciones inéditas que habilita, despliega y representa en pandemia**

Durante todo el año 2020 - y mitad del 2021- se buscó, a través de diferentes estrategias, reconstruir y sostener la escuela. Fue necesario que las instituciones educativas continuaran funcionando, manteniéndose vigentes como lugar común en todos los sectores de la sociedad.

La expansión de las nuevas tecnologías, en todos los ámbitos y niveles sociales, se viene produciendo -desde hace varias décadas- a una velocidad imparable y sin pausas. Este crecimiento acelerado produjo la aparición de nuevos elementos tecnológicos, trayendo consigo grandes cambios en diversos aspectos de la sociedad. Si bien la tecnología viene siendo inherente a nuestras vidas (ya que no podemos imaginarnos sin ella), el contexto ASPO -con el confinamiento obligatorio- favoreció, potenció y obligó la utilización de las herramientas tecnológicas para garantizar el derecho a la educación en las escuelas. La “escuela” y la “vida” parecieron encontrarse al fin en un mismo camino.

La E.E.S. N° 89 no fue la excepción e incorporó las nuevas tecnologías como una herramienta clave para sostener su institucionalidad, para seguir “haciendo escuela” asumiendo el desafío de hacerse presente trascendiendo el espacio físico que venía ocupando. La institución como espacio social, entonces, siguió siendo referencia y ámbito privilegiado para variadas prácticas de cuidado. Al mismo tiempo, la escuela continuó llegando a sus estudiantes y comunidad, sosteniendo y construyendo vínculos que trascendieron una localización en el sentido material. El relativo desanclaje territorial y la construcción de un hábitat que incluyó al mundo digital, implicó fenómenos de relocalización no ligados estrictamente a espacios físicos. La escuela se trasladó a un entorno virtual donde las reuniones se realizaron por



, los mensajes encontraron formas multimediales (textos, vídeos o audios) según el interés, las charlas de pasillo buscaron recrearse por medio de la pantalla y las clases fueron “colgadas” en plataformas virtuales (en el mejor de los casos).

Gran parte del esfuerzo educativo se dedicó a mantener y fortalecer el vínculo entre estudiantes y docentes, como forma de sostener el sentir colectivo, la pertenencia a un espacio social, aunque más no fuera para alojar simbólicamente. La contención, -en palabras de varios/as docentes cuyas prácticas tomamos como objeto de análisis para este trabajo-, se volvió sinónimo de sostenimiento del vínculo pedagógico durante el contexto ASPO. Pero no podemos olvidar que, recuperando el aporte de Filpe (2021), un vínculo pedagógico es un tipo particular de vínculo que se da entre personas que encarnan roles de enseñar y aprender, lo que necesariamente implica la circulación de un conocimiento entre ellas. ¿Qué -y cómo- se enseñó y aprendió en este contexto?

### **Los supuestos de la presencialidad, el sentido de la enseñanza artística y el lugar de la experiencia en la virtualidad**

Como menciona Davini (2016:117), las creencias y los supuestos - resultado de otras experiencias previas- inciden en la definición de necesidades y problemas desde los que los/as docentes organizan sus propuestas de enseñanza. La presencialidad está cargada de supuestos acerca de la experiencia educativa que por sí misma (y en ella misma se) promueve. Los supuestos construidos a lo largo de los años en relación a la presencialidad condicionaron - aunque determinando en algunos casos- los modos en que los/as docentes habitaron la enseñanza en pandemia. Estos supuestos también dialogaron con los sentidos de la enseñanza artística, el por qué y para qué enseñar arte en las escuelas y, por lo tanto, qué prácticas - ahora en la virtualidad- se desprenden de dichos sentidos.

Los/as docentes de la E.E.S N°89 realizaron prácticas y estrategias de continuidad pedagógica de lo más diversas y, la gran mayoría de ellas, vinculadas a las tecnologías digitales. Las videollamadas y las conexiones a plataformas fueron muy utilizadas en situaciones donde el contexto y los recursos materiales lo permitieron. Los encuentros sincrónicos habilitaban el sentimiento de estar efectivamente “haciendo escuela”, recreando el dispositivo histórico de nuestro sistema educativo: un mismo tiempo, un mismo espacio, una misma experiencia. Pero la ilusión, a través de la pantalla, parecía imposible de sostener; el truco fue descubierto: no había -y nunca habrá- una única experiencia. La “ilusión del control” de la experiencia se desnudó. El tipo de experiencia promovida en la presencialidad (a través de la recorrida por los bancos, realizando devoluciones de los trabajos cuerpo a cuerpo, dialogando con la mirada, los gestos, la espontaneidad del encuentro), ¿cómo se “traslada” a la virtualidad? ¿Cómo se “controla” la simultaneidad del hacer en la tarea sin estar en la presencialidad del aula?

Varios de los relatos de los/as docentes de las disciplinas de enseñanza artística refuerzan los supuestos sobre la presencialidad y el arte que condicionan - llegando a imposibilitar- la pregunta sobre sus propias intervenciones: “con la virtualidad no podía controlar lo que hacían, no prendían ni la cámara”; “no se pudo corregir” ; “en general les enseñé cuestiones prácticas sobre la construcción de figuras y eso fue imposible sin la presencialidad”; “no tenían los materiales”; “no logramos realizar las producciones artísticas ya que considero que las mismas adquieren sentido en la presencialidad, sólo pude dar teoría”.

Las diversas concepciones sobre el arte a las que adhieren los/las docentes son cimientos que construyen y fundamentan las prácticas en el aula. Con el pasaje hacia la virtualidad obligatoria, en muchas situaciones, se buscó forzosamente sostener las mismas prácticas de la presencialidad, reproduciendo estrategias pensadas para otro



contexto, provocando resultados no muy alentadores. La presencia del docente en el aula como experto que tiene el conocimiento, garantizando la calidad del saber artístico (Aguirre Arriaga; 2006) se diluyó en la virtualidad, ya que no se pudo controlar y corregir en simultáneo este proceso de producción y aprendizaje. La enseñanza artística en pandemia tuvo un fuerte crecimiento de los contenidos de nivel teórico sobre los de nivel práctico. La omisión de producciones artísticas en las clases virtuales - por una supuesta imposibilidad- dejó de promover la concepción artística como "... actividad experiencial tanto en su producción como en su recepción." (Augustowsky; 2012).

¿Cuáles son esos supuestos sentidos insustituibles que la presencialidad les da a las prácticas educativas? ¿Es acaso insustituible la presencialidad física para sostener esos sentidos? Tal vez lo insustituible tenga que ser siempre la pregunta por el sentido de las propuestas de enseñanza. Las preguntas por el lugar de la experiencia en la virtualidad pudieron hacérsela quienes ya lo hacían en la presencialidad. ¿Era acaso aquello que acontecía en la presencialidad verdadera experiencia? Tal vez sean algunas preguntas para continuar revisando sentidos y prácticas de la enseñanza artística.

Crear que la experiencia -artística- del otro/a está garantizada con la presencia de su cuerpo, de una "situación corporal" comprobable y medible, es un error. Basta con preguntarnos por lo que sucede cuando hay ausencias presentes. No alcanza con la presencia del cuerpo físico en el aula para corroborar que el estudiante está "activo" mientras aprende. Ser en el aula no se reduce a ejecutar ejercicios de aplicación desde adquisiciones mecánicas y miméticas. La pregunta es por las situaciones de aprendizaje en las que los/as estudiantes pueden ser capaces de dominar conocimientos y transferir lo que han aprendido a contextos nuevos, pasándolo realmente por la experiencia que vivencia su cuerpo. "Un sujeto sólo adquiere verdaderamente saberes cuando los convierte en su "historia" (...) así es como la historia de cada individuo se inscribe en la historia de todos y puede continuarla" (Meirieu, 2016:51); cuando puede relacionar los saberes que se le presentan con una cultura y una historia.

Al supuesto de la imposibilidad de la experiencia sin presencia física (recogida de los testimonios), podemos incorporar las recurrentes expresiones acerca de las "no ganas", el "tienen internet, pero no se conectan", "ni les importa conectarse" referido a los/as estudiantes durante el tiempo de continuidad pedagógica con modalidad virtual. La metáfora de Freinet (en Meirieu, op.cit) acerca de "la historia del caballo que no tiene sed": "y así uno se equivoca cuando pretende hacer beber a quien no tiene sed", puede ser utilizada para analizar al supuesto desgano como otro determinante de la imposibilidad de intervención docente. Sin embargo, muchos/as docentes se preguntaron por la "sed" y sobre cómo lograr que apareciera, asumiendo el desafío. Cuando se pretende hacer beber un caballo, controlando las variables del calor y el tiempo en ausencia de agua, el caballo terminará teniendo sed. Pero, como dice Meirieu (2016, op.cit), cuando se trata de enseñar, no basta con privar al estudiante de algo para que venga a reclamarlo. Lo que resulta realmente imposible es limitarse a esperar la aparición espontánea del deseo de aprender en pandemia: eso es darle la espalda a la pedagogía (la "abstención pedagógica", en palabras de Meirieu). Es entonces donde se vuelve fundamental revisar el diálogo entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, y las concepciones que subyacen a ambas, para situar las prácticas de enseñanza y no renunciar al intento.

Cuando indagamos en las entrevistas sobre los aprendizajes significativos que pudieron alcanzar los/as estudiantes durante el ASPO, varios docentes afirmaron taxativamente que la gran mayoría no pudo o compartieron la sensación de duda acerca de lo que aprendieron. Retomando a Eisner (1972:13), "la enseñanza puede ser educativa o no". Coincidían, con cierta angustia, en que las propuestas educativas en la virtualidad no





habían interpelado a los/as estudiantes, no se reconocían éstos en aquellas. “Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva, etc.), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido, acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil Burgos, 1991). Por supuesto que las experiencias educativas de aquellos/as estudiantes que no tuvieron acceso a la conectividad, ni los dispositivos garantizados para sostener el vínculo pedagógico con la escuela, aún se presenta como una deuda disfrazada de incógnita.

### **Algunas reflexiones a modo de cierre**

Las preguntas y reflexiones que compartimos en este trabajo no buscan conclusiones, sino que fueron enunciadas como invitación a seguir problematizando supuestos y prácticas docentes. Nos propusimos poner en valor el trabajo de los/as docentes de la E.E.S N°89 que asumieron la tarea histórica de seguir enseñando en las formas inéditas de hacer escuela, en tiempos cargados de incertidumbre. Valorar la pregunta en tiempos donde fue fundamental la escuela como territorio, no como algo fijo, sino como resultado de una relación social -en un momento histórico excepcional-, que siguió de pie, poniendo a muchos/as de pie con ella una vez más.

Ante las nuevas formas que tomó la trama social, dando como resultado una nueva manera de hacer - y ser- escuela, cuanto más atadas se quedaron las prácticas de enseñanza al edificio escuela y su conocida gramática escolar, más se alejaron de la posibilidad de crear modos virtuales de enseñar (Martínez, 2020). Esto nos permite pensar que las formas y formatos de enseñanza agotados pueden reproducirse en el aula presencial o en el formato virtual, en línea o asincrónicamente. Es por ello que celebramos y abrazamos la pregunta docente por el sentido de lo que enseña; pregunta que trasciende modalidades y permite construir -ante situaciones límite- un “inédito viable” (Freire, op.cit:124).

El encuentro pedagógico entrecruzado con la experiencia humana, en la presencialidad o en la virtualidad, requiere de seguir animándonos a problematizar espacios, rituales, prácticas, dinámicas institucionales que pierden sentido y demandan imaginar y re-crear otras nuevas - también inéditas-.

### **Bibliografía**

- Augustowsky, G (2012). El arte en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.
- Aguirre Arriaga, I (2006). “Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación”, en <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Buenfil Burgos, R.N (1991). “Análisis de discurso y educación”. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE26.
- Davini, C (2016) La formación en la práctica docente. Paidós, Buenos Aires
- Eisner, E (1972) Educar la visión artística. Paidós, Buenos Aires.

- Filpe, A (2021) El vínculo pedagógico como lenguaje de posibilidad. IPEAL (Instituto de Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y latinoamericano)
- Freire, P (2006) Pedagogía del oprimido, en Capítulo 3. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Meirieu, Ph (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós, Buenos Aires.