

La resignificación de las prácticas de los docentes de Educación Artística en el marco del ASPO. Tres docentes, cuatro experiencias entrecruzadas

Lic. Araceli De Vanna

Facultad de Arte- UNICEN
aracelidevanna@gmail.com

“Cuando por todas partes se susurraba al oído que sólo se podía encontrar placer en el consumo desenfrenado de lo inagotable, nuestra educación debe mostrarles, a diario, que el verdadero placer reside en compartir lo inagotable: obras de arte y cultura, conocimiento y aprendizaje, transmisión y creación...todo lo que puede multiplicar ad infinitum, ya que todos y cada uno, al acceder a él, no privan a nadie de él y cualquiera que pueda acceder a él puede compartirlo ad infinitum con otros” (Philippe Meirieu)

Resumen

El presente artículo se encuadra en la necesidad de resignificar las prácticas docentes, específicamente de los docentes de Educación Artística en este momento inédito de pandemia. A partir de consultas a tres profesores pertenecientes a diferentes lenguajes artísticos, en la ciudad de Tandil, consideramos las problemáticas que ellos expresan.

Se realizaron las entrevistas a estos tres docentes porque son docentes de disciplinas tradicionales como las Artes Visuales y una disciplina más nueva en el sistema educativo como es el Teatro, más aún en la enseñanza a niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Esta indagación posee carácter exploratorio y responde a la necesidad de conocer algunas particularidades del trabajo docente en arte.

El artículo está organizado en tres apartados: la resignificación de las prácticas docentes de Educación Artística en la educación primaria y la educación especial, el trabajo colaborativo con otros docentes y los nuevos desafíos que este momento les presenta como docentes de Educación Artística, interpelados por la no presencialidad.

Palabras claves: resignificación de la práctica-enseñanza-desafíos-educación artística

1-Las prácticas de los docentes de Educación Artística en educación primaria y en la modalidad de Educación Especial.

Afrontar la enseñanza por medio de la virtualidad fue una experiencia nueva para los docentes entrevistados¹ Debieron aprender a manejar los recursos tecnológicos y repensar el mejor modo de conectarse con los alumnos. Durante las entrevistas son ellos los que refieren a algunos aspectos de sus prácticas que consideran problemáticos y que han problematizado los enfoques con que fueron abordados en la presencialidad.

Algunos de los aspectos de las prácticas docentes que comenzaron a ser críticos responden a las diferentes regulaciones de su trabajo, dedicación horaria, el tiempo propio de la vida cotidiana, los recursos disponibles, la conectividad, el tiempo, espacio en el hogar, entre otros.

En primer lugar, vamos a considerar las adecuaciones/modificaciones que atravesaron a los docentes de Educación Artística en particular, durante el trabajo en el período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Muchos intentos resultaron dignos de revisión, entre ellos los criterios para organizar la enseñanza.

En este sentido el docente de Teatro enuncia que: “Ahora con el ASPO, armo actividades para 15 días. Tenés que proponer más para el contacto de los chicos con las familias”.

Esta respuesta nos implica problematizar el concepto de clase, enfocando qué considera el docente que es organizar una clase en este contexto particular y en este sentido qué considera qué es enseñar y aprender en una escuela especial como la que se desempeña el docente. Las problemáticas en las que se trabaja en Educación Especial requieren una mayor vinculación de las familias en la enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus hijos.

En esta situación particular el desarrollo de la clase debe estar centrado en el vínculo de la familia con sus hijos que presentan diferentes particularidades: dificultades motoras, trastornos del espectro autista, dificultades en la visión y en la audición de los niños.

Las voces de los docentes entrevistados también manifiestan que tuvieron que modificar sus propias formas de organizarse en el envío de las propuestas que estaban centradas en diferentes actividades a realizar por los alumnos. Es así que una de las docentes de Artes Visuales manifiesta que:

Al principio le mandábamos trabajos el día que nos tocaba plástica, todas las semanas, pero fuimos viendo que todos los profesores y maestros enviaban y no podíamos ver las devoluciones de los chicos. No podían con la exigencia, no

1 Uno de ellos de Artes Visuales, ejerce en dos escuelas primarias (una dependiente de la Dirección de Educación de Gestión Privada y otra en un barrio alejado del centro de la ciudad con una matrícula de alumnos de alta vulnerabilidad) y en una secundaria especializada en Arte. Otro de los docentes, también de Artes Visuales, trabaja en una escuela primaria dependiente de la Dirección de Enseñanza de Gestión Privada (DIEGEP) y en una escuela secundaria especializada en Arte. El otro docente enseña Teatro en una escuela perteneciente a la modalidad de Educación Especial.

porque nosotros fuéramos demasiado exigentes, porque tratábamos que fueran cosas que ellos las pudieran hacer y que las pudieran hacer solos, porque a veces las familias no pueden ayudarlos, entonces tenemos que buscar herramientas para que los chicos pudieran valerse por sí mismos”.

Dussel (2020) sostiene:

Hubo una tendencia, sobre todo en las primeras semanas, de casi inundar con tareas para llenar el día de los chicos, y de paso que no nos critiquen a los maestros por no trabajar. Muchas tareas que se estaban mandando son muy largas, no están pensadas para la situación en las que están muchos de los chicos, tienen una expectativa muy alta respecto a lo que pueden hacer (...) (p.53).

Al comienzo, las actividades eran pautadas con una frecuencia semanal. Pero los tres entrevistados de las escuelas comunes y de escuela especial coinciden en que tuvieron que modificar esa frecuencia en las entregas porque las familias se vieron altamente demandadas y los docentes no tenían respuestas para auxiliarlos: “empezamos a entregar cada 15 días, por ejemplo en la escuela “x”, todas las semanas todas las materias,... decidimos cada 15 días en la escuela “c” también. Todos cansados inclusive los chicos y nosotros” (afirman los docentes de Artes Visuales entrevistados).

Si bien se espaciaron las entregas de actividades, las mismas no fueron reconfiguradas, sino que sólo se evitó agobiar a los estudiantes y sus familias.

Por lo que puede observarse, las clases virtuales estarían más centradas en mandar actividades que sobre la reflexión y diálogo sobre algún tema a enseñar, es decir que no se plantean criterios didácticos que lleven a la reflexión y a la enseñanza ya que no mencionaron de qué manera se seleccionaron los contenidos para esas clases.

En cuanto a las orientaciones determinadas por las instancias educativas centrales y los directivos escolares, los docentes fueron consultados acerca del asesoramiento pedagógico que recibieron desde los equipos directivos institucionales. Al respecto el docente de Teatro expresó: “No hay mucho asesoramiento”, sostuvo, y refiriéndose al equipo directivo, ya que “no son de arte”

O, al menos, no estaban interiorizados respecto de la enseñanza del arte. Para este docente, ello supone que no están en condiciones de orientar sobre las mejores decisiones didácticas en estas asignaturas.

No obstante, las docentes que trabajan en escuelas primarias y secundarias manifestaron contar con apertura y cierto acompañamiento, por parte de los Directivos, a cualquiera de las ideas pensadas o propuestas por ellos.

En el caso del docente de Teatro en la escuela especial, insistió en la afirmación de que, como el directivo no pertenece al área de Educación Artística, no le hacía muchas observaciones ni recomendaciones respecto a su tarea.

Desde los espacios de continuidad pedagógica² pensados desde las instancias superiores de gestión (Direcciones Provinciales de Educación), se produjeron cuadernillos orientadores para dar continuidad a las clases de las distintas asignaturas; no obstante, ellos se destinaron específicamente a prácticas del lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, poniendo el énfasis en situaciones problemáticas y en la transversalidad de las prácticas de escritura y oralidad como esenciales para la enseñanza.

La función de esos documentos fue mantener conectados con propuestas pedagógicas a aquellos estudiantes que no podían conectarse por diversas razones a las clases virtuales. Se entendió a la continuidad pedagógica como la mera respuesta a algunas de las actividades allí planteadas sin vinculación con áreas específicas de conocimiento. De hecho, esto refuerza la creencia de los docentes en cuanto a que lo que deben realizar en sus clases es la propuesta de ciertas actividades para que los alumnos realicen y entreguen completadas.

Respecto a dichos instrumentos el docente de teatro manifestó que: “Los cuadernillos no traen actividades para teatro y menos para especial”.

El área de Educación Artística no fue considerada como una opción educativa con continuidad pedagógica al momento de elaborar los cuadernillos emanados tanto desde el Ministerio de Educación de la Nación como de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de

² Esta continuidad se tradujo en publicaciones impresas y digitales por parte de la DGCyE como “Continuemos estudiando”, Comunicaciones provenientes de la DGCyE durante los meses de Mayo, Junio, Agosto y Septiembre. La continuidad pedagógica hace referencia al contacto que los chicos pudieran tener con esas actividades ya sea impresas o las elaboradas por las propias instituciones.

Buenos Aires. Considerando que, desde los fundamentos de los diseños curriculares se sostiene que las artes constituyen un campo de conocimiento, esto pone en evidencia que el área quedó relegada frente a aquellas que se consideran esenciales.

No obstante, se observa en todos los docentes entrevistados que desde el primer día del aislamiento y de la suspensión de las clases presenciales, se organizaron para realizar una planificación acorde a la situación inédita que estaba aconteciendo. Esta iniciativa surgió de los propios docentes, aunque luego fue un pedido realizado por parte de los directivos escolares.

En este espacio de la no presencialidad se flexibiliza el currículum, teniendo en cuenta lo que destaca la Resolución N° 1872/ 2020 denominada “Currículum Prioritario”. En dicha resolución provincial se retoma lo enunciado por el Consejo Federal de Educación (CFE) en relación a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en las normativas curriculares, atendiendo a todos los campos del conocimiento.

No obstante, desde el comienzo del ASPO se seleccionaron contenidos para trabajar en la virtualidad, estableciéndose criterios acordados en las instituciones durante los primeros meses a partir de lo que se consideraban eran los contenidos esenciales, hasta la llegada recién en el mes de septiembre de un documento especialmente destinado a comunicar los contenidos prioritarios para cada espacio curricular, cuando los docentes llevaban ya seis meses realizando la tarea según su mejor entender.

En este sentido, la resolución del CFE establece la necesidad de organización de las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta los ajustes necesarios de la planificación, considerando la distribución de los tiempos, las secuencias didácticas, las clases y las actividades, como así también el proceso de evaluación, en función de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. A nivel Provincial, en el marco del proceso de “cogestión” con diferentes sectores representantes de docentes, no se planificó en los tiempos que hubiesen sido considerados anticipados para el trabajo en las instituciones dependientes de la DGCyE; es decir, con el tiempo necesario para la resignificación de las propuestas desde una mirada de planificación estratégica situacional.

En el documento mencionado se define al currículum prioritario como aquellos propósitos, saberes y acciones que no deberían faltar para garantizar justicia educativa, currículum que se ajusta a los Núcleos Prioritarios de Aprendizajes, los diseños curriculares de los diferentes niveles, las

resoluciones federales y provinciales, haciendo una selección de aquellos contenidos irrenunciables en los diferentes campos de conocimiento.

Además, las autoridades provinciales plantean la necesidad de pensar en la acreditación de los aprendizajes teniendo en cuenta una unidad pedagógica, denominada “proceso de unidad temporal” entre los ciclos 2020 y 2021. Dicha vinculación entre ciclos lectivos fue considerada un ajuste al calendario académico anual, generando la necesidad de revisar las instancias de evaluación. Cabe señalar que en un primer momento, como decisión política, se orientó a la no calificación de los alumnos y luego, acercándonos a fin de año, comenzó a enunciarse este período compartido 2020-2021 para considerar la acreditación. Estas variaciones en las decisiones políticas provocaron tensiones entre los distintos actores institucionales en relación a las prácticas pedagógicas y dejaron a los docentes con escasa posibilidad de implementar estrategias evaluativas acordes con las condiciones de enseñanza.

Para el espacio curricular de Educación Artística en el nivel primario y en Educación Especial se enunciaron como prioritarios los contenidos centrados en: ejes estructuradores de espacio, tiempo, subjetividad y relato; trabajo articulado con docentes de los niveles, articulación con experiencias cotidianas, construcción colaborativa (Currículum Prioritario, 2020: 206). Como puede observarse el nivel de especificidad es muy amplio y difuso, con lo cual la orientación que pretende brindarse se pierde y queda nuevamente librada al buen entender de cada docente.

En los mismos documentos oficiales se consideran las expectativas estéticas como constitutivas de actos cognitivos que involucran la acción y la reflexión y se indica que las propuestas pedagógicas deben poner énfasis en las instancias de producción como la principal dimensión curricular (Currículum Prioritario, 2020: 207). En este sentido es necesario considerar que los lenguajes no fueron pensados desde una perspectiva integradora, tomando como punto de partida los proyectos curriculares escolares. Y, además, se dejaron afuera de las prioridades los propósitos vinculados con la apreciación crítica y la contextualización socio cultural de las prácticas artísticas. De esta manera, más que tratar lo prioritario se produce una fuerte segmentación de los ejes curriculares y se induce a trabajar sólo en el eje de la producción.

Dentro de esta propuesta de contenidos prioritarios se insiste en privilegiar el eje de la producción y se solicitan articulaciones y propuestas de integración muy poco trabajadas en las instancias presenciales de años anteriores. Cabe aclarar que los documentos orientadores se dieron a conocer -

de manera tardía- a comienzos del mes de octubre de 2020, cuando los docentes ya habían realizado los ajustes y adecuaciones de sus planificaciones a las condiciones de trabajo que fueron analizando respecto de su posible relación con los distintos grupos de alumnos.

En el documento denominado Currículum Prioritario (2020) se define a la educación artística como: un campo particular de construcción del conocimiento. Las disciplinas artísticas enseñan saberes específicos que están a cargo de los docentes de la modalidad. (Op.Cit.:204).

Más allá de las orientaciones destinadas a todas las áreas curriculares, los docentes entrevistados coinciden en que: “a veces las materias artísticas las dejan de lado”, haciendo referencia a los estudiantes y sus familias, que pretenden que sus hijos garanticen prioritariamente la acreditación del resto de las materias, sin preocuparse demasiado por las experiencias y aprendizajes propuestos por el área de Educación Artística. De esta manera se evidencia también una desjerarquización por parte de las familias hacia los espacios de Educación Artística.

Otro tema a considerar en este contexto de enseñanza, marcado por la mediación tecnológica, es la participación de las familias en el acompañamiento de las diferentes opciones de intercambio con los estudiantes para que puedan no sólo realizar las tareas, sino también sostener la vinculación con los actores escolares. En este sentido, los docentes destacaron la posibilidad de un vínculo positivo con las familias de buena parte de sus estudiantes, aunque reconocen que no es una generalidad ya que hay familias que no pueden ayudar, no comprenden las tareas escolares o no tienen las condiciones adecuadas para hacerlo: “Y estando los papás ahí, viendo que llega algún papá de alguno de los chicos que no entregó, me acerco y le pregunto si le pasó algo o por qué no entregó. Me acerco, converso, les explico las actividades”.

Otro de los docentes manifiesta: “las familias nos refieren que no pueden acompañar, a veces, el proceso de sus hijos. En ocasiones no saben cómo ayudar con las tareas”

En este caso, la docente se refiere a lo que acontece en alguno de los días establecidos para la entrega de los módulos alimentarios en las instalaciones de la escuela, oportunidades que son aprovechadas por los docentes para acercarse a los padres, interesarse por el seguimiento del trabajo escolar en el hogar y ofrecer ayuda cuando se requiere.

Asimismo, consideran como hito relevante para poder mantener el contacto con las familias el momento en que comenzaron a entregarse los módulos alimentarios en el marco mismo de la

continuidad pedagógica³ y el sostenimiento de la asistencia social escolar a través del Servicio Alimentario Escolar (SAE), medidas provenientes desde las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales, reconociendo la función de contención social que venían cumpliendo las escuelas al comienzo del período de ASPO. Es así que una de las entrevistadas manifiesta: “Cuando empezaron a repartirse los bolsones de comida, como vamos los docentes a colaborar, armamos una mesa pedagógica y antes de que retiraran el bolsón, le entregamos actividades para 15/ 20 días y ellos nos entregan lo que hicieron antes”.

No sólo el intercambio con las familias consistió en entrega y devolución de actividades sino que también permitió que los docentes pudieran explicar algunos conceptos poco desarrollados y/ o comprendidos, como estar al tanto de cómo estaban las familias transitando el período de ASPO.

Esta posibilidad de encuentro y vínculo constituyó una alternativa para apreciar el proceso de enseñanza desde otro lugar: “Hubo mejor resultado porque podíamos ir viéndolos... porque a veces no saben cómo mandarte una foto (...) si ellos saben que tienen la obligación de mandártelo, y tienen que llevarlo a la escuela... así resultó mejor”.

Cabe destacar que no en todas las instituciones existe esta práctica, sino que sólo se desarrolla en las escuelas estatales de gestión pública.

En esta instancia, algunas familias también necesitaron apoyo ya que no tenían muy claro de qué manera acompañar a sus hijos en la realización de las tareas y estas oportunidades de conversación presencial, aunque fueran breves, permitían establecer un lazo más directo con las familias.

Uno de los obstáculos que señalan es la escasa autonomía de los niños de primer ciclo de primaria, sobre todo en primero y segundo año, que hace que sea necesaria la presencia del adulto al momento de presenciar las clases virtuales y luego para realizar las tareas encomendadas. Así lo afirma una de nuestras entrevistadas: “Primer año de primaria depende mucho de los papás, así que si los papás no están leyéndoles las consignas o explicándoselas, por más que nosotros intentemos mandarles videos, siempre necesitan de un mayor que esté al lado”.

En relación a los contenidos, otra de las docentes entrevistadas informa que: “Respecto a los Contenidos, intentamos trabajarlos y conversamos con los padres. Algunos son imposibles (de trabajar) si no estamos nosotros al lado. A veces los papás no pueden ayudar porque tienen otros trabajos o no entienden o no les interesa”.

3 Estipulado por Resolución N° 705/ 2020 donde se sostiene que en momento de ASPO son dos elementos esenciales que la escuela debe garantizar: la continuidad pedagógica y la entrega de módulos alimentarios para todos los estudiantes de las instituciones de gestión pública de todos los distritos.

Respecto a las consignas de trabajo dadas a los niños, a veces se requiere explicarlas más de una vez, tal como en la presencialidad: “y explicar hasta lo más obvio. A veces damos sobre entendido algo y no es así”

En este sentido, se pone en valor el lugar de las familias en este acompañamiento al proceso de enseñanza y de aprendizaje, como así también la importancia de fortalecer los vínculos entre los maestros y los padres, tanto como de los maestros con los niños. No sólo vínculos de enseñanza sino también los vínculos afectivos que los docentes manifiestan al momento de realizar las devoluciones de las actividades y la necesidad de generar intercambios que permitan a los docentes conocer la situación real de cada uno de sus alumnos.

Teniendo en cuenta las estrategias de enseñanza y en cuanto a la comprensión de los contenidos y a la forma de vincularse con los alumnos, una de las entrevistadas manifiesta que: “El trabajo es bien uno a uno, los llamo a ver si están pudiendo hacer las cosas y qué dificultades tienen, etc.”.

Asimismo, informan sobre las dificultades que se fueron presentando para el acceso de los alumnos a condiciones que permitan el aprendizaje.

La primaria x, está alejada de la ciudad (...) la mayoría vienen de Movediza y Tropezón (barrios alejados del centro de la ciudad) Algunos que van a Granja Los pibes (organización social de contención). Ahí es más complicada la conexión porque no todos tienen conectividad (...) a veces hay un teléfono en la casa para 4 ó 5 chicos que viven en la misma casa.

Se requiere de la posibilidad de pensar desde la diversidad y la heterogeneidad, y consideramos que, este momento excepcional, extendido en el tiempo, permitió a los actores institucionales repensarse y reinventarse.

En este sentido, los docentes plantearon tareas para que los alumnos realicen en sus casas, esperando que luego se las envíen para que ellos puedan revisarlas y hacerles devoluciones para poder continuar. Las clases sincrónicas por plataformas de internet y/ o video llamada son breves y se centran específicamente en indagaciones sobre lo que los chicos pudieron o no pudieron realizar, aunque en algunas ocasiones también brindan explicaciones sobre diferentes temáticas abordadas.

Respecto a la realización/ cumplimiento de las tareas por parte de los alumnos, los profesores informan que:

En la escuela X no todos entregan, no todos lo pueden hacer, (...) son chicos que no todos pueden acceder a los materiales, que generalmente se los brindamos nosotros en la presencialidad para que trabajen con materiales diversos. En las

casas a veces no pueden. Es un desafío constante pensar actividades que ellos puedan resolver, primero solos y después con las cosas que tienen en la casa.

Esto da cuenta de que el trabajo de los docentes es diferente de acuerdo al contexto en el cual se desempeñen, mucho más especificado en los casos de vulnerabilidad que en espacios con mayores posibilidades materiales. En este contexto de ASPO se agudizaron aquellas dificultades ocasionadas por las condiciones materiales tan variables de acuerdo a la población que asiste a cada una de las instituciones. En cambio, en la institución donde las familias tienen acceso a otras posibilidades materiales, una de las docentes entrevistadas sostiene: “En la escuela x todos entregan, las familias acompañan, en general tienen acceso a internet y a las video llamadas”.

Otra de las docentes señala respecto a las escuelas con alumnos que acceden en mayor medida a recursos y condiciones hogareñas adecuadas, “los chicos tienen otros medios, otras posibilidades a su alcance”

Las modificaciones a las que obligó este contexto incidieron también en las formas de explicar. Al respecto, una de las docentes dice: “las actividades las explico minuciosamente, uso videos ilustrativos, imágenes, mucha imagen, desde cómo hacer el material, etc.”.

Se puede observar que los docentes hablan específicamente de actividades, sin detenerse en reflexionar sobre los temas o conocimientos que debían ser enseñados.

Podríamos pensar que en el ámbito áulico las explicaciones podían realizarse en forma más general, sin poner en dudas la validez de las mismas y que, en este contexto excepcional, el docente debe tomar decisiones didácticas a partir de las reflexiones sobre su propia práctica en lo que tiene de novedoso, lo que lo lleva a reflexionar también sobre aquello que sucede en las instancias de presencialidad.

Otra de las entrevistadas manifiesta que: “vamos adaptando los contenidos y el proceso de enseñanza virtual de acuerdo a lo que se nos presenta”.

Respecto a las previsiones realizadas por parte de los docentes, los tres entrevistados reconocen que “Vamos adaptándonos en la marcha”

Esta adaptación sobre la marcha pareciera dar cuenta de un limitado trabajo de planificación que lleva a estar constantemente adecuando las propuestas elaboradas con anterioridad.

Entre algunos de los obstáculos que manifestaron dos de las entrevistadas, encontramos que: “El problema es que algunas familias no están de acuerdo o no les interesa este tipo de modalidad (...), muchos no se han conectado. O son varios chicos en las familias. No alcanzan a subir las actividades, las suben en el horario que pueden”.

Cabe destacar que se evidencian las brechas existentes entre las intenciones de enseñanza y las prácticas específicamente aplicadas como así también la brecha digital como problemática principal puesta de manifiesto en este proceso. Se denomina brecha digital al conjunto de obstáculos que existen para el acceso y el uso igualitario de las TIC. Estos obstáculos se definen en cuanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos y de una infraestructura de telecomunicaciones y redes, la accesibilidad a los servicios tecnológicos y la calidad de estos (por ejemplo, la calidad de la conectividad) y las habilidades y conocimientos necesarios para el uso adecuado de las TIC. Cuando estos obstáculos afectan a los usuarios, surgen desigualdades que abren brechas, divisiones por inequidad en el uso y acceso a las TIC. En estos momentos, la brecha digital afecta directamente tanto los proyectos pedagógicos como los modos y posibilidades de aprender de los estudiantes (INFOD, 2020).

En cuanto a la valoración de la educación artística en contexto de ASPO, si bien estamos en el siglo XXI, el texto de Chapato y Dimatteo (2000) sigue hoy muy vigente. En dicho texto se habla de la enseñanza artística como parte de la alfabetización artística y estética incluida en el discurso de las políticas educativas con un contenido propio, aunque:

la sola presencia de una o más disciplinas artísticas en las escuelas no resulta suficiente para que los alumnos accedan a experiencias que los vinculen con la producción artística y promuevan en ellos el interés y el deseo por desarrollar competencias y participar de la vida cultural valiéndose de los medios de expresión individuales y colectivos que le posibilitan los lenguajes artísticos.(Op.Cit: 154).

Esta desvalorización por parte de la comunidad educativa se encuentra reflejada también en la ausencia de las materias artísticas en los cuadernillos de continuidad pedagógica, que mencionamos anteriormente. Es posible que las propuestas pedagógicas implementadas por los docentes sean parte del problema y no confluyan en una mejor apreciación de las materias por parte de los niños y sus familias. Cabría preguntarse si con las actividades que los docentes estuvieron proveyendo a los alumnos efectivamente se ofrecieron experiencias artísticas que los acerquen al conocimiento específico o sólo se trató de tareas rutinarias para ocupar “el tiempo escolar virtualizado”.

Esto lleva a pensar en la necesidad de reinventarse y cambiar o adecuar contenidos y, por ende, la metodología de abordaje de los mismos. Al respecto una de las docentes informa que: “A veces pasa que pienso si tengo que cambiar del contenido, lo cambio. Prefiero que hagan algo que les divierta, que puedan sacarlos de pensar en este aislamiento”

Con esta afirmación el mismo docente jerarquiza la diversión por sobre el aprendizaje, constituyendo esto un problema por la falta de claridad en cuanto a los objetivos de la educación

artística en los diferentes niveles y modalidades educativas. No obstante, podría problematizarse en torno a que el docente se encuentra posicionado desde el lugar de un alumno en aislamiento, en ocasiones solo frente a las tareas, sin el marco regulatorio de los espacios y tiempos del aula.

Se observa que la enseñanza de contenidos específicos del campo artístico no sólo es un elemento ausente en las propuestas de continuidad pedagógica en formato papel sino también un espacio poco valorado por las familias y por algunos directivos institucionales. Asimismo, a partir de las políticas educativas emanadas por la DGCyE se observa la escasa importancia otorgada al lugar del conocimiento, ya que enfatizan como esencial solo el mantenimiento del vínculo.

Respecto a la evaluación se tiene en cuenta que, en este contexto particular, el único documento emanado de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires es el denominado “Enseñanza y Evaluación”, que fue circulado en mayo de 2020 y en Octubre de 2020.

En el mismo se indica que el docente debe realizar valoraciones del proceso de avance de cada uno de los alumnos sin calificar, sino solamente realizando un seguimiento cualitativo a las entregas de los alumnos.

Los docentes entienden a la evaluación como un aspecto conflictivo en cuanto a sus decisiones didácticas. Sobre este componente del proceso didáctico los entrevistados expresan: “La evaluación en el área es un tema, siempre es un tema en arte”. “Llevamos registro de quienes no han entregado”. “Algunos lo hacían, pero se les complicaba para mandar o no sabían”.

Esto que plantean los docentes da cuenta de la complejidad que la evaluación requiere, considerándose que en un primer momento se pretendía la simple valoración, sin dar cuenta de los aprendizajes no alcanzados. Los docentes llevan instrumentos de registro, como grillas, cuadros que les dan un panorama de las participaciones de los diferentes estudiantes.

Insisten en la importancia de tener un seguimiento individual de lo que cada alumno va entregando individualmente, lo que de todas maneras no les garantiza la autonomía en su realización por parte de los estudiantes. En este sentido, los docentes reconocen que:

“Nosotros necesitamos saber si están haciendo las cosas. Porque nos evaluamos a nosotros mismos”.

Nos preguntamos si lo importante es que entreguen las actividades y si esto, por sí solo, garantiza que el niño esté aprendiendo, específicamente en arte: “yo fui reconociendo a los que hacen el esfuerzo, cumplen, entregan, etc. Lo básico para saber que algo estaban haciendo”.

La imposibilidad de estar en contacto presencial impide reconocer suficientemente qué están aprendiendo y qué efectivamente aprenden de aquello que se les enseña. En este sentido, las clases virtuales deberían estar organizadas en torno a un tema de enseñanza y que los estudiantes puedan presentar sus dudas y las mismas ser evacuadas por los docentes.

Otro aspecto de la enseñanza que se encuentra destacado en las entrevistas es lo relacionado con las relaciones vinculares, en el plano vincular de la enseñanza. La importancia del vínculo es resaltada por todos los docentes entrevistados y ello se considera no sólo en relación con las familias, como enunciábamos anteriormente sino también con los niños: “Lo importante cuando recibís un trabajo es una respuesta, un ida y vuelta. Que sepa que a uno le preocupa que lo esté haciendo”.

Una de las docentes entrevistadas manifiesta que las mismas familias les han explicitado “qué bueno que le respondiste porque se puso muy contento”.

También informan que: “en la escuela x cuando se los voy a devolver les mando un papelito con palabras mías que sepan que les prestamos atención”.

Entender lo vincular como la corrección de los trabajos se asocia a que durante los primeros meses y en relación al documento Enseñanza y Evaluación del mes de mayo, se resaltaba la vinculación pedagógica como un aspecto esencial a tener en cuenta. La simple pregunta del docente acerca de las actividades realizadas por los estudiantes ya es considerado como vinculación pedagógica. Es decir que el centro de dicha vinculación está más asociado a lo emocional, en algunos casos, o al cumplimiento de las tareas, que específicamente al contenido y, por ende al conocimiento aprendido.

Sostener el plano vincular implica poder dar cuenta de que las instituciones se encuentran preocupadas por la forma en que los alumnos y familias se encuentran atravesando el aislamiento y la no presencialidad. De esta manera, la instancia pedagógica tendría el camino allanado respecto a la predisposición de los estudiantes hacia el aprendizaje, de acuerdo al documento emanado por la DGCyE. Los docentes consideran importante las condiciones de vinculación pero no deberían dejar de lado las posibilidades de transmisión de conocimiento.

Respecto al nivel secundario, teniendo en cuenta la vinculación de los estudiantes en artes visuales, una de las entrevistadas manifiesta que:

En la escuela x doy historia del arte. Son de secundaria 4to año, son más grandes, la responsabilidad es mayor. Cuesta en clase que se conecten con la materia así que así a la distancia cuesta mucho más” “las posibilidades de las clases sincrónicas permiten algunos intercambios entre los propios alumnos.

También manifiestan que, la conexión con los profesores es variable: “Envían actividades por mail, se suman al classroom algunos. Mensajes privados para que recuerden entregar las tareas. Con los grandes es más difícil. La situación les costó más, estar alejados del grupo”.

Podría pensarse que, por momentos, los docentes oscilan entre el vínculo emocional y el vínculo con el conocimiento propio del área de Educación Artística. No obstante es importante tener en cuenta que como docentes deben generar instancias que fortalezcan un vínculo de confianza, de seguridad, de compromiso mutuo, de respeto por las opiniones y de respeto por las inquietudes, entre otras condiciones de enseñanza necesarias.

2-Trabajo artístico colaborativo

Teniendo en cuenta lo planteado por el documento diseñado por la Dirección de Educación Artística en 2016:

el diálogo y trabajo colaborativo constituye una herramienta fundamental dentro del espacio educativo, que posibilita la conexión entre las distintas disciplinas/lenguajes del área artística y también de éstas con el resto de los campos formativos. Para fortalecer ese vínculo debe atenderse la singularidad e inquietudes de cada alumno, de manera que la producción artística provoque interés y favorezca un espacio de problematización. (Op.Cit:34).

Cabe destacar que se trata de una perspectiva curricular alentada desde los diseños curriculares, buscando que no se vean las disciplinas artísticas como mundos separados y se pueda lograr una mayor integración de los conocimientos sobre el arte.

Es necesario reconocer que en el arte se entrecruzan simultáneamente la acción y la reflexión, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar en la sociedad actual; es decir, sujetos que puedan interpretar la realidad sociocultural con un pensamiento crítico, y comprometidos en transformarla (DEA, 2016).

Si bien algunos docentes indican haber trabajado en conexión con otros docentes, no hay indicios que señalen un abordaje integrador de las disciplinas artísticas.

En la contemporaneidad, en educación artística hablar de arte integrado/ multidisciplinar como fenómeno posmoderno es asociarla, de acuerdo con Helena Alderoqui (2019) a un currículum integrado en arte que presupone trabajar desde proyectos interdisciplinarios.

Para pensar las prácticas integradas de los docentes entrevistados es necesario fundamentarlas desde la idea de actividades integradas o actividades colaborativas en el sentido que le atribuye Alderoqui (2019) cuando dice:

El trabajo en conjunto y colaborativo se logra cuando nos conformamos como equipo de trabajo y definimos con claridad lo que nos proponemos contemplando lo específico de cada lenguaje en función de un proyecto integrad (Op.Cit:11).

Por el contrario, los docentes entrevistados manifiestan que:

Trabajamos mucho en equipo con las docentes. Por ejemplo, antes de las vacaciones de invierno hicimos un proyecto que se llamaba “Qué cambió con la pandemia”. Actividades orientadas, 2do año trabajaba con noticias de los animales que antes no se veían y ahora sí (por ejemplo, el carpincho), yo trabajaba con una historia, etc. Para seguir la continuidad pedagógica y no agregarle más contenidos y poder integrar y nos vamos adaptando.

Si bien la propuesta a la que refieren los docentes se orienta a simplificar el trabajo de los niños, requiere de ciertos acuerdos en cuanto a contenidos específicos y modos de abordarlos. Programaron juntos, cada uno desde su disciplina, con diferentes objetivos de enseñanza, por lo cual aquí podríamos hablar de trabajo compartido más que interdisciplinario pero perdiendo la especificidad de la disciplina sin una planificación de producto final común. Aunque las dificultades señaladas sobre el acceso a internet por parte de los alumnos posibilitó un trabajo más colaborativo entre los docentes para que los chicos se conectaran menos veces, abordando las materias de Educación Artística junto con los docentes de los cursos.

Estas diferencias de acceso requieren de estrategias docentes para poder incluir a la mayor cantidad posible de los alumnos: “Vamos buscando las herramientas, vemos cómo se van organizando”. Los tres docentes entrevistados coinciden en que: “sí, hacemos muchas actividades compartidas”.

Por ejemplo, como inicio de integración y vinculación entre materias una de los docentes explica: “empezamos a armar en 4to con la de Inglés y prácticas del lenguaje, obras de títeres (...), conmigo los fabrican y con la de inglés hicieron obra con los títeres que hicieron conmigo”

Asimismo, cuando trabajan con los docentes de las materias comunes tampoco se trata de interdisciplina sino de trabajos colaborativos. Por ejemplo, en una de las escuelas: “Yo en la escuela x, me uno a clases de zoom con los docentes del grado (de las materias comunes). Porque agregarle una materia más es difícil a veces para las familias es prácticamente imposible. Me uno, me dan un lugar, les explico la actividad”.

Pareciera haber una solución simplista para este momento particular, que les permite a los docentes simplificar el trabajo de cada uno al reunirse en una sola sesión virtual. Pero podría tratarse de una experiencia inicial que permitiría luego ser recuperada para pensar mejor el trabajo colaborativo.

Los tres entrevistados valoran como positivo lo que ellos llaman interdisciplina que quizá sean asociaciones eventuales en busca de mejores resultados: “es más rico, tomamos de todos y de lo integral es buenísimo”. “Con música también trabajamos en conjunto”. “En la escuela x hicimos proyecto “Conectarte”. Al comienzo se hizo uno, luego se re prendieron, las producciones de los chicos eran un montón”.

Consideran muy importante el trabajo en equipo desde antes del ASPO pero en este contexto se volvió más frecuente. “El trabajo en equipo es importante no sentirse solo, es muy importante”.

Pudieron trabajar en equipo con otros docentes, por razones de índole práctica, pero con una respuesta interesada de los alumnos, quienes se vincularon mejor con las tareas y producciones propuestas.

Puede considerarse apenas un avance que luego podría contemplar instancias de proyectos compartidos entre las planificaciones del área específica y las otras áreas curriculares, en pos de lograr proyectos curriculares integrados.

3-Desafíos que presenta la pandemia a los docentes de arte

Los desafíos se presentaron en diferentes tiempos a lo largo del año escolar donde hubo tensiones producidas por la modalidad virtual y preocupaciones por la enseñanza. Luego, al extenderse el período de ASPO, el desafío fue creciendo y revistió mayor complejidad. “Al principio fue todo un desafío porque hubo que aprender estos nuevos métodos de la tecnología, la computadora: el Classroom, el zoom, un desafío para todos”

Todos los docentes coinciden en que la experiencia en el manejo de los dispositivos, las plataformas y las aplicaciones era escasa hasta que tuvieron que experimentar este proceso, que hasta el momento era desconocido. Las brechas digitales también se advirtieron entre los docentes. Consideran que en un comienzo pensar en cómo organizarse implicó un desequilibrio para todos: “Costó bastante porque a la vez que aprendíamos nosotros aprendían nuestros hijos y todos teníamos que usar los mismos aparatos. No fue sencillo”

Esto requirió de la reorganización de los espacios, inclusive los domésticos. Una de las entrevistadas que da clases de Artes Visuales dice: “Nosotros tenemos el desafío de adaptarnos

continuamente a todo esto que está pasando porque a todos les pasan cosas, las familias son diferentes. Entonces tenemos que adaptar en todos los niveles, aceptando la heterogeneidad”.

Otro desafío que se les han presentado en este período es el pensar en la posible presencialidad, en qué situaciones deberían considerar, en la necesidad de buscar diferentes estrategias que permitan abordar los contenidos seleccionados (incluyendo los didácticos digitales), las maneras de presentación de las clases, entre otros aspectos del trabajo docente. Al respecto algunos de los entrevistados manifiestan que: “Por ejemplo, cosas que pensamos seguir cuando volvamos a la presencialidad, desde cosas que surgen y las descubrimos ahí. Por ahí estamos en la escuela y en el movimiento había cosas que no podíamos ver. Hay que buscar estrategias de todos lados” (...)

Se observa que los docentes advierten la necesidad de no quedarse limitados a lo que realizan en la situación de presencialidad en el aula. “También cambiar las maneras de presentación de los temas en las clases porque está bueno llevarles libros, que los revisen, pero están buenísimos los videos interactivos, que son más llamativos para esta era de la tecnología”.

Aquí hacen referencia a los recursos didáctico/ digitales que pudieron descubrir en estos meses.

Nuevamente surge el problema de la escasa formación de los docentes de Educación Artística en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), debiendo pasar del libro al video, de lo analógico a lo digital. No obstante, hace tiempo que las tecnologías están disponibles, por ejemplo, en la cultura visual que permite descubrir posibilidades para llevar adelante en la presencialidad.

Respecto a una posible vuelta a las clases presenciales, los tres entrevistados coinciden en que es una situación que debe abordarse desde diferentes aristas, inclusive pensar en la reconfiguración de los grupos, aunque lo ven como un desafío a futuro. Al respecto los entrevistados mencionan: “Complicada en esta situación, desde los primeros años que te abrazan se acercan, compartir, etc.” (...) “En el salón de plástica tenemos mesas grupales. Tenemos que replantearnos la forma de trabajar”. “Si se vuelve de a pocos, para el docente es un desafío porque hay que verlas de ambas formas, volver a replantear las prácticas”.

Están pensando en nuevos modos de organización de la clase y en nuevas dinámicas de trabajo grupal en el aula.

En su autopercepción como docentes reconocen que se van adaptando personalmente a la situación y también lo harían ante una decisión política de volver a la presencialidad, ya que su ámbito original de trabajo es el aula. “Uno se va adaptando también. Las cosas surgen y lo vamos pudiendo hacer... Y cuando volvamos nos adaptaremos también”.

La etapa de DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) quizá nos permita revisar las rutinas escolares, desarrollar mayor autonomía institucional para la continuidad del trabajo docente, ampliar la participación de las familias en los procesos de enseñanza, fortalecer las estrategias de trabajo entre el docente del área de educación artística con otras áreas curriculares y estrechar los vínculos afectivos con los niños y jóvenes y entre ellos.

A modo de cierre: lo que nos va dejando la pandemia

Pensar en el trabajo de los docentes de Educación Artística en el marco del ASPO se considera importante considerando la necesidad de que dichos espacios impartan conocimientos específicos. No obstante, la inexistencia de su abordaje por parte de los documentos oficiales desplegados en forma impresa nos lleva a reflexionar sobre el lugar otorgado al espacio curricular de Educación Artística desde las instancias centrales de toma de decisiones por parte de las políticas educativas.

No obstante, cabe destacar que, entre las especificaciones mencionadas en las entrevistas, los tres docentes coincidieron en que tuvieron que revisar sus planificaciones para poder adecuarse a este momento tan singular y que lo siguen haciendo constantemente.

Se destaca con cierta nostalgia la importancia del encuentro presencial en la enseñanza, sobre todo en relación al intercambio que se produce entre alumnos y con los docentes y la reflexión acerca de lo que aprendieron en el día. Así uno de los docentes señala: “nos falta el intercambio del proceso de enseñanza y aprendizaje, la reflexión sobre lo trabajado, realmente se extraña y por qué hicimos eso”

Aún les resulta difícil advertir que lo realizado hasta ahora también implica un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Continúan añorando las clases presenciales: “y el intercambio presencial entre los chicos. Miles de veces surgen cosas en la misma clase nos da para retomar y repensar algunas cosas. Se extraña, para completar la próxima”.

No es que no haya existido el intercambio en el formato virtual, mediado por las pantallas, pero aun sabiéndolo, consideran que no es lo mismo que en la presencialidad. Acerca de las necesidades y las subjetividades de los propios alumnos, si bien se observan diferencias entre los niños de primaria y los jóvenes de la escuela secundaria, los docentes enuncian que:

“Los chicos te dicen que extrañan la escuela, extrañan verse con sus compañeros, los recreos...”

En aquello que los niños extrañan de la escuela, nuevamente, se pone de manifiesto su función socializadora, además de la centralidad de su función pedagógica.

Acordamos con Meirieu (2020) cuando manifiesta que:

(...) la educación en casa no es, no puede ser la escuela: porque precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, muchas veces dejada de lado o vivida como una agresión en la cápsula familiar, lo que da a todos la posibilidad de acceder a conocimientos infinitamente compartibles (...). (Op. Cit:33).

Dado el valor de la experiencia virtual, lo que permitió fue la sincronidad del vínculo pedagógico de los docentes con algunos alumnos. No obstante, la escuela como espacio de encuentro ofrece otras posibilidades de más estrecha vinculación, sobre todo en los diálogos y en los vínculos que se producen mientras está sucediendo la enseñanza y el aprendizaje.

Todos los entrevistados coinciden en que tuvieron que resignificar sus prácticas en el marco de la incertidumbre y las pocas previsibilidades, dadas las decisiones que se toman en el día a día y de un día para otro, en ocasiones contradictorias entre sí. Coinciden en manifestar que “nos tuvimos que reinventar (...)” “reinventarse a cada rato”

Asimismo, coinciden en que para la reinvención y resignificación de prácticas hay que estar dispuesto: “lo importante es estar abierto a esa reinvención”.

Y plantean que esta situación será no solo para este período de aislamiento sino para cuando se pueda retornar a la regularidad de las clases presenciales ya que también coinciden en que “nada va a ser lo mismo que antes”.

Con esto se deja evidenciado que la idea de resignificar las prácticas para los docentes de educación artística implica cambios que vinieron para quedarse, más allá de las cuestiones relacionadas con la conectividad (que no depende de los condicionamientos institucionales sino que debería haber estado garantizada desde otros niveles de toma de decisiones).

Y en la etapa de DISPO el trabajo en equipo podría ir avanzando hacia una programación real que incluya momentos de proyectos compartidos.

Se presenta así un año escolar muy movilizad, con mucha incertidumbre y a ocho meses de confinamiento Dussel (2020) recuerda que una vez Lenin dijo “hay décadas en las que no pasa nada y hay semanas en las que pasan décadas”. Y estos meses parecieran años.

Bibliografía

Alderoqui, H. (2019) Las llaves del tiempo: proyectos artísticos integrados para la escuela, en Revista *Trayectoria. Práctica docente en Educación Artística*. N° 7. Facultad de Arte. UNICEN. Tandil.

Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C. (2000) Valoración de la Educación Artística desde los actores escolares, en Revista *La Escalera* N° 10. Anuario de la Escuela Superior de Teatro. Universidad Nacional del Centro. Tandil

Dirección Educación. Artística (2016) *El Arte como conocimiento*. Documento de trabajo. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación (2020) *Resolución N ° 705*. Provincia de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación (2020) *Resolución Provincial N ° 1872* “Currículum prioritario”. Provincia de Buenos Aires

INFOD (2020) Curso: “Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes – docentes”. Organizado por el INFOD. Ministerio de Educación de la Nación. Junio 2020.

Dussel, I. y Maggio, M. y otros (2020) *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues*. Buenos Aires San Pablo.

Meirieu, Ph. (2020) La escuela después... ¿Con la pedagogía de antes? En *Espacio pedagógico*, UNLP, La Plata. Disponible en:

http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes