

Seminario Permanente de Investigación

La relación con el saber en la actividad productiva en la enseñanza liceal y universitaria

Fecha de inicio: 6 de agosto de 2020 de 19 a 21 h.

Directoras de Tesis: Dras. Ana Ma. Fernández Caraballo e Isabel Sans

Presentan:

-Ana Ma. Fernández Caraballo- Relación al saber en el discurso y en la enseñanza universitaria- de 19 a 19.15 h.

-Magalí Pastorino- Relación con el saber: encrucijada de la enseñanza artística universitaria- de 19.15 a 19.30 h.

-Isabel Sans y Marina Cultelli - Relación con el saber en los movimientos populares- de 19.30 a 20. h.

-Intercambios: de 20 a 21 h.

Introducción

La concepción de sujeto en el modelo logocéntrico de enseñanza artística (Aguirre, 2005) es psicologicista; el alumno es concebido como un yo homogéneo, estable, pasivo, y el saber técnico asume el protagonismo de la enseñanza como medio para lograr un producto de calidad. Por fuera del modelo queda la esfera de la experiencia, el cuerpo y el deseo. Esto converge con lo que Jiménez (2009) sugiere a propósito del lugar ritualizado y sacralizado en el que las políticas culturales colocan al arte y a la educación artística. Se trata de un lugar alejado con respecto a la experiencia, al acontecimiento social o político, que lleva a reducir el campo de la educación artística, en cuanto que “cuando hablamos del arte pensamos en las técnicas o en la producción de objetos de obras, de artefactos que suelen verse como cosas, como productos, no pensamos en los procesos y menos aún en los conjuntos de experiencias que el arte encierra” (Jiménez, 2009: p. 84). A su vez, en el campo artístico, este modelo conduce a una escisión del propio productor ante el proceso productivo y la producción de obras (Agamben, 2005). Por lo antes dichos, es necesario revisar el modelo de sujeto en la enseñanza productiva artística, que enfatiza en las técnicas y en la realización

de un producto en detrimento a la producción de sentido que el alumno produce, colocando en segundo plano su inquietud y su *relación con el saber*. Dicha relación con el saber, en el sentido de Beillerot (1998), no se reduce a la relación epistemológica, pues esta se constituye en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real, e integra, hermenéuticamente, los saberes disponibles y posibles de su época. En este sentido, la perspectiva lacaniana (Lacan, 1969-70 [1999]) aporta a nuestra problemática un campo teórico-discursivo proveniente de su teorización de los cuatro discursos (amo, universidad, histeria, psicoanálisis) y de su noción de sujeto y de la ciencia (Lacan, 1965 [1993]), desde donde reconocer la relación del saber con el deseo y de este con la angustia. De allí, se arriba a que la angustia emerge al sostener el deseo cuando el objeto está ausente y, en correlato, el deseo hace posible sostener la angustia. En la deriva que plantea Behares (2010, 2011) la angustia que suscita el saber es correlato de un sujeto de deseo de la enseñanza.

Por lo antes dicho, es necesario integrar al campo de investigación de la enseñanza en *relación con el saber* del arte, un enfoque desde donde podamos hacer visible las encrucijadas de la relación del sujeto tomando en cuenta aquellos componentes que han sido dejados de lado en el modelo logocéntrico de enseñanza artística, como es la cuestión del *deseo* y la *angustia*, y los efectos éticos, estéticos y políticos.

Por lo dicho, se propone presentar dos escenarios en función a la cuestión que plantea el arte en la enseñanza, uno, en la enseñanza universitaria y, otro, en el marco de lo liceal que se constituyen como avances de dos tesis presentadas en el Doctorado.

Referencia bibliográfica general:

Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Altera.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.

Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Biblioteca Plural, Udelar.

Beillerot, J. et al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs. As.: Paidós.

Jiménez, Lucina. (2009). Educación artística y cultura. (*pensamiento*), (*palabra*). Y *Obra*, (1).

Recuperado a partir de <https://doi.org/10.17227/ppo.num1-99>.

Lacan, J. (1969-1970 [1999]). *El Seminario. Libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1965 [1993]). La ciencia y la verdad. En Lacan, J. (1966 [1993]). *Escritos 2*.

Relación con el saber: encrucijada de la enseñanza artística universitaria (M. Pastorino)

En esta oportunidad presentamos un avance del proyecto de tesis *El lugar de lo imaginal en la enseñanza artística universitaria: un estudio de caso*. Dicho avance se concentra en el estudio de la noción *relación con el saber*, siguiendo el camino que define los estudios de Charlot (2006), que nos permite integrar los aspectos inconscientes, inherentes a la relación con el saber en la enseñanza, en nuestro marco teórico, orientado principalmente por la fenomenología (van Manen, 2003; Larrosa, 2009; Contreras, 2010).

La razón de presentar dicha noción y su pertinencia en nuestra problemática surge de la decisión metodológica de utilizar el diseño de estudios de casos (Archenti, 2018; Coller, 2000; Neiman y Quaranta, 2006). Porque, como es sabido, el estudio de caso está fuertemente relacionado con la teoría, pues además de organizar el diseño y establecer los objetivos de investigación, el caso se constituye en el recorte temático conceptual; la teoría define las dimensiones de análisis y de este modo, propicia cierto tipo de generalizaciones, las analíticas.

Tomamos a Charlot (2006), en particular, porque su inquietud por integrar la cuestión de la subjetivación a la sociología de la educación desarrollada en Francia, lo llevó a incorporar la dimensión del deseo y, por consiguiente, la singularidad de la relación del estudiante con el saber, en clave psicoanalítica, guiado por los estudios clínicos de Beillerot (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998; Beillerot, 2003) quien señala al psicoanálisis lacaniano como promotor de dicha noción. En este sentido, la noción de *relación con el saber* es un aporte para nuestra problemática y nuestra estrategia de investigación, al propiciar la incorporación de la cuestión del *deseo* y su contraparte, la *angustia*, ante la ausencia del *objeto*, en nuestro estudio. Es más, en la experiencia de la actividad productiva existen aspectos que no son conscientes por parte del estudiante, que aparecen a posteriori como un *insight*, o aparecen a través de la angustia, o de otros modos vicarios. Por ello, en este avance, sostengo que dichos aspectos forman parte de la actividad productiva y que la noción de *relación con el saber* se constituye en una dimensión operativa para su análisis.

Referencias bibliográficas:

- Archenti, N. (2018). Estudio de caso / s. En Manual de metodología de Ciencias Sociales (pp. 291-303). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). Saber y relación con el saber. Bs. As.: Paidós.

- Beillerot, J. (2003). Saber. En: Houssaye, J. (2003). Cuestiones pedagógicas: una enciclopedia histórica. Bs. As.: Siglo XXI.
- Coller, X. (2000). Historia breve del estudio de casos, en Estudio de casos (capítulos 3, 4 y 5). Madrid: CIS (Colección Cuadernos Metodológicos, No 30).
- Contreras, D. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata.
- Charlot, B. (2006). La relación con el saber: elementos para una teoría. Mdeo.: Trilce.
- Diccionario de Psicoanálisis (dir. Por R. Chemama y Bernard Vandermersch). (2004). Bs. As.: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homosapiens Ed.
- Neiman, G.; Quaranta, G. (2006). Los estudios de casos en la investigación sociológica. En: Vasilachis, I. (coord.). Estrategias de Investigación Cualitativa (pp. 213-237). Buenos Aires: Gedisa.
- van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books SA.

Relación con el saber en los movimientos populares (Isabel Sans y M. Cultelli)

Lo planteado anteriormente no solo es válido para la educación artística, sino en general en todo el sistema educativo. Podemos analizar la transmisión de la técnica a un estudiante a quien no se reconoce la calidad de *sujeto* como una forma de “educación bancaria”, según conceptos propuestos ya en los años 70 por Paulo Freire (1970 [2002] p52). Si bien es un referente importante en formación docente, Freire se ha incorporado más en lo teórico y declarativo que en la práctica de las instituciones de enseñanza. La pedagogía de Freire promueve una relación dialógica entre quienes participan del evento educativo:

Algo tan simple como sentarse en círculo en una clase podía modificar el pensamiento y la forma de relacionarse entre estudiantes y profesores, y de ahí, el mundo. Lo que cambia en mí, cambia en mi entorno. Era un concepto de otras décadas y, sin embargo, todavía en el 2000 me resultaba revolucionario, porque ni siquiera en las instituciones en que se enseñaba su pedagogía como una de las más interesantes y ricas, se utilizaba. Seguíamos sentándonos uno detrás del otro, sin negociar currículos y con un sistema basado en números y mayoritariamente memorístico para calificar el desarrollo de las personas (Calisto 2015 p214).

En otros espacios, fuera de las instituciones educativas y lugares privilegiados para artistas, o en las propias instituciones pero al margen de la normativa institucional, hay movimientos sociales que buscan generar sus propias expresiones artísticas de otro modo, desarrollando formas de hacer y enseñar que dan al sujeto el lugar de sujeto, no de objeto. Construyen el saber en forma colectiva, dialógica, basándose en la unión y en la colaboración, como lo proponía Freire (1970 [2002] p110).

Las prácticas comunitarias son de cuerpos que, al ser interpelados por un “yo soy”, responden “somos”. Se trata de cuerpos que buscan un “yo soy con el otro”. En el caso de las performances desarrolladas por el gremio estudiantil, manejan una corporalidad apelante, una corporización de imágenes que son colectivas y que circulan y surgen de un imaginario social colectivo, pero que además, lo potencian. Estamos frente a lo que Jorge Dubatti (2019) denomina “Cuerpo poético”, cuya función es ontológica.

Saber que tenemos opciones nos hace poderosos. Enseñarnos que no las hay, o que las que hay son ínfimas y ligadas a una única forma de existencia, es una manera de esclavizarnos. Sabemos de eso. Con o sin consciencia de ello, la educación en nuestra cultura nos educa para el mundo existente ya. Nos enseñan las reglas Sin embargo, pocas veces nos enseñan «la posibilidad». El sentido de estar vivos. Casi nunca hemos escuchado que nos dijeran: ¿y si fuera posible? (Calisto 2015 p213).

La posibilidad se genera en el contexto popular o comunitario de maneras diversas. Una metodología a que recurren frecuentemente los movimientos populares es la propuesta por Augusto Boal -inspirada por Freire- originalmente formulada para teatro, pero que hace extensivas a cualquier tipo de espectáculo (*Teatro del oprimido* (1980[1989])). Es una metodología que rechaza el ser únicamente “espectador” y propone un rol activo y comprometido consigo mismo de “espect-actor” (Boal (1998[2002])). Para lograrlo, la metodología incluye “juego-ejercicios” para desmecanizarnos¹, comunicarnos mejor, promover la confianza entre los integrantes del grupo, recuperar la percepción del mundo a través de los sentidos, y desarrollar la expresividad y las capacidades de creación escénica (Boal (1998[2002])).

Referencias bibliográficas:

¹En línea con lo que elaboran más adelante en la teoría decolonial otros intelectuales latinoamericanos como Aníbal Quijano (2000) o Walter Dignolo (2010) quienes señalan la necesidad de desaprender y desformatear nuestra forma de pensar y sentir o comprender la experiencia estética.

- Boal, Augusto. (1980[1989]). *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.
- Boal, Augusto. (1998[2002]). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Calisto, Anabella. (2015). ¿Y si realmente fuera posible? Teatro del Oprimido: Ensayos de otra realidad. En Remedi, Gustavo. *El teatro fuera de los teatros. Reflexiones críticas desde el archipiélago teatral*. Montevideo: Universidad de la República. P213-228.
- Dubatti, Jorge. (2019). *El teatro como acontecimiento. Ovejas muertas*. Consultado 24 de junio 2020. <https://ovejasmuertas.wordpress.com/2019/01/jorge-dubatti-el-teatro-como-acontecimiento>
- Freire, Paulo. (1970 [2002]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. 248p.
- Marx, Karl (1884) Manuscritos Económicos y filosóficos de 1844. [Primer Manuscrito]. Salario. Consultado 24 de junio 2020. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man1.htm>
- Mignolo, Walter. (2010). Aisthesis decolonial. Calle 14, 2010 vol:4 nro:4 pág:11-25. Consultado 24 de junio 2020. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1224/1635>
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Consultado 24 de junio 2020. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf