PLANTILLA DE PRESENTACIÓN DEL RELATO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Facultad de Arte y Diseño - Universidad Nacional de Misiones

Eje temático:

Prácticas en territorios: Prácticas comunitarias - Prácticas socio-comunitarias e interculturales.

Título del relato pedagógico:

Museo a cielo abierto: la plazoleta como territorio de enseñanza, lenguaje y co-formación en Problemática Educativa I

Nombre completo del autor o autores:

Mgter. Ivonne Stella Maris Aquino

Mgter. Giselle Carol Davidian

Mgter. Mariela Vanessa Batista

Esp. Johana Vanesa Videla

Rocío Eliane Piñeiro

Johana Paola Ferri

Correo electrónico del autor/es:

ivonne.aquino@fayd.unam.edu.ar

giselle.davidian@fayd.unam.edu.ar

mariela.batista@fayd.unam.edu.ar

johana.videla@fayd.unam.edu.ar

rocioelianep@gmail.com

johanaferri26@gmail.com

Institución u organización en la que se realiza -o realizó- la práctica en educación artística y/o educación tecnológica:

Cátedra de Problemática Educativa I, Área Desarrollo Docente, Facultad de Arte y Diseño – Universidad Nacional de Misiones (FAyD – UNaM).

Nivel Educativo y año/curso (si fuese en contexto formal); o enunciar otros escenarios y organizaciones en que se realizó; condiciones en que surge esa práctica educativa):

1° año Profesorados en Educación Tecnológica y en Artes Plásticas.

Palabras claves (hasta 5)

Cultura, Educación, Socialización.

Museo a cielo abierto: la plazoleta como territorio de enseñanza, lenguaje y co-formación en Problemática Educativa I

Introducción e intencionalidad formativa

Este relato sistematiza una experiencia pedagógica construida de manera conjunta entre docentes y estudiantes de la asignatura Problemática Educativa I, correspondiente al primer año de los Profesorados en Educación Tecnológica (PET) y en Artes Plásticas (PAP) de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones. La incorporación de las estudiantes Rocío y Johana responde precisamente a ese carácter colectivo: volver sobre lo vivido implicó recuperar no solamente la mirada de quienes planificaron la propuesta, sino también la de quienes la transitaron como estudiantes.

Problemática Educativa I constituye uno de los primeros espacios en los que los futuros docentes comienzan a reflexionar acerca de la educación como fenómeno humano, social y cultural. Desde esta perspectiva, enseñar y aprender no pueden comprenderse como procesos aislados del contexto en el que ocurren. La educación se produce en relación con otros, con los espacios, con los lenguajes y con la cultura que una comunidad construye y transmite. Como señalan Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009), toda práctica educativa se encuentra históricamente situada y supone formas particulares de transmisión y apropiación cultural.

Desde esta concepción nos propusimos desarmar, desde la experiencia, la representación del aula como único lugar posible para enseñar. La ciudad podía convertirse también en territorio educativo. Sus monumentos, plazas, esculturas, intervenciones y huellas cotidianas podían ser leídos como expresiones de una cultura y como oportunidades para formular preguntas.

La propuesta buscó que conceptos trabajados en el Núcleo 1 del programa de la asignatura - naturaleza, sociedad, cultura, lenguaje, simbolización, educabilidad y enculturación - pudieran reconocerse en situaciones concretas y en el patrimonio cultural de Oberá. De esta manera, la intención no consistía solamente en "aplicar" conceptos ya aprendidos, sino en permitir que el encuentro con el territorio los pusiera nuevamente en discusión.

Antes de salir: expectativas, lecturas y primeras miradas

La experiencia comenzó antes de llegar a la plazoleta. Las y los estudiantes trabajaron con la bibliografía obligatoria y los materiales audiovisuales correspondientes al Núcleo 1.

Al reconstruir hoy aquella instancia, advertimos que las expectativas iniciales de las estudiantes resultan especialmente significativas. Rocío recuerda: "*La idea que principalmente me armé es que íbamos a trabajar sobre bastantes autores y conceptos*". Johana, desde otra representación inicial, asociaba la teoría pedagógica principalmente con indicaciones acerca de cómo enseñar y cómo actuar frente a un alumno.

Estas ideas no deben ser leídas como equivocaciones, sino como puntos de partida. Formaban parte de las representaciones con las que ingresaban a una materia pedagógica. La experiencia posterior produjo un desplazamiento: la teoría dejó de aparecer solamente vinculada con

autores, conceptos o prescripciones y comenzó a ofrecer herramientas para interpretar lo que ocurría alrededor.

Una clase pública en la Plazoleta Cabo Asunción Velázquez



El martes 14 de abril la clase presencial de tres horas se trasladó a la Plazoleta Cabo Asunción Velázquez, en el centro cívico de Oberá. Participaron el equipo docente de la cátedra y los profesores del área de Escultura Omar Datschke, Ariadna Casabone y Héctor Borges, quienes acompañaron la relectura del recorrido escultórico allí emplazado. Se trata de las obras que fueron realizadas en mármol travertino durante la I Bienal Nacional de Escultura de 2004, organizada por la Facultad de Arte y Diseño en el marco de la XXV Fiesta Nacional del Inmigrante.

La presencia física frente a las esculturas modificó inmediatamente la dinámica de la clase. Fue posible observar la talla, las superficies, las formas y las marcas producidas por el paso del tiempo. También aparecieron preguntas acerca de la conservación del mármol, las intervenciones urbanas y las apropiaciones que la comunidad realiza del espacio público. Pero esa transformación puede comprenderse mejor desde la voz de quienes estaban aprendiendo. Rocío recuerda que durante la jornada tuvieron "*la oportunidad de observar directamente los monumentos y realizar preguntas*" a partir de aquello

que les generaba curiosidad. Para ella, salir del aula, observar y preguntar les otorgó "*un papel activo en el aprendizaje*".

Esta vivencia permite vincular la propuesta con la pedagogía dialógica de Freire (2004). Desde esta perspectiva, el estudiante no es un sujeto pasivo al que se le depositan conocimientos previamente elaborados. Aprender supone interrogar la realidad, establecer relaciones y construir sentidos en diálogo con otros y con el mundo.

Johana identifica otro aspecto que difícilmente podía producirse de la misma manera dentro del aula: "*No es lo mismo hablar de una obra que estar en el lugar y poder sentir las texturas*". En su reconstrucción de la experiencia aparece el cuerpo como parte del aprendizaje: mirar de cerca, tocar, desplazarse, detenerse y habitar el lugar.

Ese contacto también modificó su manera de pensar el patrimonio. Como ella misma expresa, comprendió que "*el patrimonio cultural no es algo estático ni encerrado en un museo, sino algo vivo que se transforma con el entorno y que el arte y la tecnología forman parte de nuestra identidad cotidiana*". Esto remite a la concepción antropológica de cultura planteada por Harris (1981), para quien la cultura comprende conocimientos, prácticas, significados y modos de relacionarse socialmente aprendidos y compartidos. Las esculturas, por lo tanto, no constituyen solamente objetos materiales, forman parte de una trama cultural en la que se inscriben memorias, decisiones colectivas, transformaciones e interpretaciones.

Las esculturas como lenguaje y el territorio como educador

Una de las cuestiones centrales de Problemática Educativa I es comprender que la comunicación humana excede ampliamente la palabra escrita u oral. El lenguaje permite producir, transmitir e interpretar significados mediante diferentes sistemas simbólicos (O'Sullivan et al., 1995).

Entendemos que frente a las esculturas, esta noción dejó de ser exclusivamente conceptual. Las formas, materiales, emplazamientos y

marcas de las obras comenzaron a ser interpretados como signos capaces de producir múltiples sentidos.

Johana lo expresa de manera clara cuando señala que "*el lenguaje simbólico se hizo evidente al interpretar lo que transmitía cada escultura sin necesidad de explicaciones escritas*". Rocío, por su parte, descubrió que los monumentos, plazas y esculturas de la ciudad "*no son meramente decoraciones*", sino que poseen una intención, una historia y una razón para encontrarse allí.

También adquirieron otra dimensión los conceptos de educabilidad y educatividad, incluidos en el programa de la asignatura. Durante el recorrido pudimos relacionarlos con nuestras posibilidades de aprender y transformarnos, y con las oportunidades de formación que surgían del encuentro con docentes, especialistas y el espacio público. En la experiencia concreta ambas dimensiones comenzaron a encontrarse, estudiantes dispuestos a interrogar lo que observaban, docentes acompañando esas preguntas y un espacio público que ofrecía materiales, símbolos y situaciones capaces de provocar nuevos aprendizajes.

Johana reconoció la educabilidad en "*nuestra capacidad colectiva de reflexionar sobre el entorno*". Rocío la vinculó directamente con "*la experiencia y los aprendizajes que se adquirieron en ella*".

Así, la plaza dejó de funcionar como escenario de una clase para convertirse en parte de la clase.

Dos carreras, diferentes miradas, una experiencia compartida

La propuesta también puso en diálogo los perfiles de los dos profesorados. Desde Artes Plásticas cobraron particular relevancia la sensibilidad estética, la lectura formal, los lenguajes visuales y las técnicas escultóricas. Desde Educación Tecnológica aparecieron preguntas relacionadas con los materiales, sus procesos de transformación, la conservación y las relaciones entre tecnología y sociedad.

Uno de los aprendizajes que Rocío como estudiante del Profesorado en Educación Tecnológica recuerda especialmente, surgió precisamente de ese cruce, al conocer los tratamientos de "curado" realizados sobre las piedras para disminuir el deterioro producido por la humedad y los cambios ambientales. Un dato inicialmente técnico se transformó así en una puerta de entrada para pensar la relación entre material, ambiente, conocimiento tecnológico y conservación del patrimonio.

En este sentido, la interdisciplinariedad no se produce tanto porque cada carrera aporta una respuesta separada, sino porque permite formular preguntas diferentes frente a un mismo objeto cultural.

Volver sobre la experiencia: sistematización y producciones

La salida no finalizó cuando dejamos la plazoleta. Posteriormente, las y los estudiantes retomaron lo vivido a través de producciones grupales que permitieron organizar, interpretar y comunicar los aprendizajes.

Se elaboraron mapas conceptuales digitales que relacionaron cultura, sociedad, lenguaje y educabilidad; pósteres desde diferentes roles comunicativos - estudiantes de arte y diseño, periodistas u operadores turísticos - y relatos audiovisuales breves que integraron imágenes, voces, conceptos y testimonios de la jornada.

Esta instancia fue fundamental porque sistematizar no significó simplemente describir lo ocurrido. Supuso regresar a la experiencia con nuevas preguntas, seleccionar aquello que había resultado significativo y relacionarlo con los marcos conceptuales trabajados previamente. Fue también en este proceso de volver sobre la experiencia cuando las voces de Rocío y Johana adquirieron otro lugar. Ya no solamente como estudiantes que participaron de una propuesta diseñada por docentes, sino como sujetos capaces de interpretar lo vivido y producir conocimiento acerca de esa práctica.



Póster elaborado por las estudiantes
como parte del Trabajo Práctico Obligatorio N° 1

Aprendizajes y nuevas preguntas para la práctica docente

Al preguntarnos qué quedó de aquella jornada para las futuras prácticas docentes, aparece una coincidencia particularmente significativa entre ambas estudiantes.

Rocío sostiene que el aprendizaje no tiene por qué limitarse al aula y que "*las esculturas, monumentos y lugares pueden ser utilizados como una herramienta educativa a través de la observación, el análisis, la investigación y el diálogo*". La experiencia la incentiva a imaginar actividades en las que sus futuros estudiantes puedan aprender mediante la experiencia, hacer preguntas y recuperar conceptos trabajados previamente.

Johana lo sintetiza con una afirmación sencilla: "*También se puede enseñar fuera de cuatro paredes*". Para ella, explorar e interactuar con el entorno puede hacer que aprender sea más cercano y significativo.

Hay además una escena que permaneció especialmente en su memoria. Mientras el grupo trabajaba en la plazoleta, exalumnos y profesores que circulaban en sus vehículos saludaban y expresaban "*Universidad pública siempre*". El acontecimiento no estaba previsto en ninguna planificación, pero terminó formando parte de la experiencia. La clase ocupaba el espacio público y, al hacerlo, era reconocida por quienes transitaban la ciudad. El territorio no solo estaba siendo estudiado, también respondía. Y esto sucedía en un momento histórico de particular lucha y defensa del proyecto de universidad pública, gratuita y de calidad ante el desfinanciamiento por parte del gobierno nacional.

Quizás allí radique uno de los aprendizajes más profundos de esta práctica. Salir del aula no consistió simplemente en trasladar una clase preparada de antemano hacia otro lugar. Supuso aceptar que el espacio, las obras, las preguntas de los estudiantes y las intervenciones inesperadas de la comunidad podían modificar aquello que inicialmente habíamos pensado.

Sistematizar esta experiencia junto con las estudiantes nos permite reconocer que una práctica pedagógica también se transforma cuando quienes participaron de ella vuelven a narrarla. Sus voces completan, cuestionan y enriquecen la perspectiva docente.

Si enseñar implica, como plantea Freire (2004), crear condiciones para que los sujetos produzcan conocimiento y construyan una lectura crítica de su mundo, aquella tarde la plazoleta dejó de ser solamente un espacio urbano. Durante unas horas se convirtió en aula, obra, memoria, pregunta y encuentro. Y quizá también nos permitió confirmar algo que hoy, al escribir colectivamente este relato, adquiere todavía más fuerza: los territorios no son solamente lugares donde enseñamos; también son territorios que enseñan.

Referencias

Aquino, I., Davidian, G., y Batista, M. (2025). *Sociedad, cultura, socialización y lenguaje*. Apunte de cátedra. Problemática Educativa I, Facultad de Arte y Diseño, Universidad Nacional de Misiones.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gvirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía*. Aique Grupo Editor.

Harris, M. (1981). *Introducción a la antropología general*. Alianza Editorial.

O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., y Fiske, J. (1995). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Amorrortu Editores.