

# Cada marzo, diecinueve años otra vez

Conferencia de Clarisa Álvarez\*

Trata sobre las estrategias pedagógicas que se desarrollaron en la cátedra Didáctica especial y práctica de la enseñanza en artes, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), con la finalidad de orientar a los alumnos de la materia en la construcción de su perfil profesional para la enseñanza de artes.

\* Profesora de música, egresada del Conservatorio nacional de Música Carlos Lopez Buchardo, directora de coros, egresada del Conservatorio Provincial Juan José Castro y arregladora. Licenciada en enseñanza de la música, Universidad Caece. Técnica docente, integrante del equipo de Artes de la Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde 1995. Tuvo a su cargo la elaboración de diversos documentos curriculares desde entonces hasta la fecha, especialmente para el nivel secundario. Ha realizado cursos de capacitación docente organizados por diferentes organismos en distintos puntos del país y en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) de la Ciudad de Buenos Aires.

Ejerció la docencia en todos los niveles educativos desde 1979 hasta la actualidad. Actualmente, se desempeña como adjunta a cargo de la cátedra de Didáctica específica de Artes, en la carrera de Artes, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Dentro de la actividad artística, ha dirigido diversos coros y ha realizado arreglos vocales para varias agrupaciones. Dirige el Grupo Vocal Melopea desde su creación en 1991, con el que han realizado numerosas actuaciones y grabaciones con diversos artistas del sello Melopea, como Litto Nebbia, Roberto Fat's Fernandez, Antonio Agri, Ildo Patriarca, entre otros.

clarisaalvarez@yahoo.com.ar

Estoy aquí como docente de la cátedra Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Artes de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Voy a hablar sobre algunas estrategias que desplegamos en la cátedra. Sin embargo, primero les voy a contar algo sobre mí porque, como comparto con Marcela Mardones, cuando uno decide dedicarse a la educación asume una postura política e ideológica absolutamente subjetiva, y parte de mi construcción tiene que ver con la historia que hice de mi vida.

Comencé mi actividad musical a los seis años recién cumplidos. Tuve la suerte de vivir en un barrio del Gran Buenos Aires y de asistir a una escuela pública en la que había un maestro que amaba la música y que armó un coro. Desde ese momento hasta ahora, jamás abandoné la actividad coral. Nunca. En realidad, es la práctica musical que renueva, permanentemente, mi placer por hacer música desde distintos ámbitos y desde distintos roles, que comenzó aquella vez que canté en el coro de niños y que continúa en la actualidad porque a veces dirijo, a veces canto y otras veces hago arreglos para grupos vocales. Pasaron cuarenta y ocho años y no me aburrí. Eso es buenísimo.

Empecé a trabajar en docencia cuando tenía diecinueve años, con mucho entusiasmo y con muy poca conciencia, casi nada. En la medida en que empecé a entender un poco qué significaba asumir la responsabilidad profesional de la tarea docente, atravesé distintas crisis y no fueron pocas. Lo cierto es que cada una de esas crisis, que se relacionaban con la actividad profesional -tal vez por no encontrar fundamento para mis acciones o por ver que mis acciones no daban los resultados que yo esperaba-, fueron, también, los motores de mis aprendizajes más sólidos. Y aún lo son, treinta y cinco años después. Si me permiten, quisiera hacer una recomendación: no le corran el cuerpo a las crisis, vienen muy bien porque nos hacen repensar muchas cosas y nos ayudan a reposicionarnos frente a la tarea.

Comencé a trabajar en la UBA a los cuarenta y seis años, con veintisiete años de docente, pero sin ninguna experiencia en la docencia universitaria. De nuevo, arranqué con mucho entusiasmo y con muy poca conciencia del lugar en el que me insertaba. Llegué con experiencia acumulada por transitar aulas de distintos niveles y formatos, instituciones educativas formales y no formales, instituciones religiosas, sindicatos. En fin, había pasado por muchos espacios, pero nunca había estado en la UBA más que como alumna (y por algún tiempo, porque no completé la carrera). Entonces, volver como docente fue todo un desafío; un desafío para mí y para los estudiantes que estaban acostumbrados a tener docentes con importantes recorridos académicos. Además, toda mi historia tenía que ver con la educación musical, con el hacer música, con la preparación de músicos, con la música en la escuela. En la universidad debía hacerme cargo de un grupo de alumnos con una formación fuertemente teórica y con recorridos en tres orientaciones diferentes, porque la Licenciatura Artes tiene orientación en Música, en Plástica y en Artes Combinadas (que incluye cine, teatro y danza).

Me encontré con un alumnado muy diverso; no podía clarificar qué era lo que esperaban de mí y tampoco qué era lo que podía hacer por ellos. Las situaciones que se presentaban clase a clase me ofrecían la oportunidad de pensar modos diversos de resolución, además de compartir con mis compañeros de cátedra, de discutir y de tomar decisiones en conjunto.

La cátedra Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Artes es una materia anual; es requisito para los estudiantes tener, al menos, dieciocho materias de la carrera aprobadas. En la Licenciatura en Artes no hay correlatividades entre las materias; quienes cursan, además, el Profesorado en Artes encuentran correlatividad entre Didáctica General y Didáctica Específica. Cada año, cuando iniciamos la tarea en la cátedra nos encontramos con un alumnado que, en general, muestra bastante entusiasmo y ganas de insertarse profesionalmente en la docencia. Son alumnos que hicieron una cursada muy interesante con la didáctica general, que está en manos de profesionales del campo de la educación y que llegan a la cátedra esperando que nosotros les digamos: "Bueno, enseñar arte es esto". Sin embargo, nosotros no tenemos respuestas precisas para dar y esto suele ser interpretado, inicialmente, por los estudiantes como una complicación.

Como dije antes, la carrera ofrece una formación fuertemente teórica: los estudiantes hacen teoría del arte y crítica, *no* práctica. La carrera no ofrece ningún recorrido de práctica artística. Ahora bien, esto no significa que los alumnos no la tengan. Muchos optaron, formalmente, por esta carrera y trazaron recorridos particulares y personales por la práctica artística en distintos ámbitos no académicos. Entonces, nos encontramos con estudiantes con orientación en Plástica que pasaron por diversos talleres de distintos artistas o que hicieron una práctica sostenida sobre la fotografía; o nos encontramos con estudiantes de música que son instrumentistas en diversos tipos de agrupaciones musicales o que componen. Algunos también hicieron el doble trayecto: un recorrido por un conservatorio de música y están completando su recorrido por esta carrera en la Facultad. Pese a todo, es importante tener presente que la carrera no exige una práctica artística, entonces, también hay alumnos que no tienen ningún tipo de formación de este tipo.

Estas características del alumnado ofrecen, para el trabajo de la cátedra, algunas ventajas:

- La enorme variedad de experiencias que transitaron los estudiantes por los diversos recorridos que decidieron hacer.
- La amplitud de mirada que tienen sobre el fenómeno artístico por esta formación teórica. Cabe aclarar que la carrera, si bien tiene tres orientaciones, cuenta con un sólido tronco común, formado por interesantes asignaturas, como Sociología y Antropología del Arte, Estética, Psicología del arte, entre otras.
- La riqueza que aporta esa diversidad a las situaciones de discusión, la confrontación de opiniones y de ideas en las actividades grupales en las aulas durante el trabajo cotidiano.

Al mismo tiempo, esa particularidad de los estudiantes -con perfiles diversos- hace que la cátedra enfrente el desafío de ofrecer espacios en los que, efectivamente, estén habilitados para ejercer la docencia.

Cuando se definen las incumbencias de una carrera lo que se describe, en general, es una expresión de deseo. Nada puede garantizar que un recorrido académico garantice la adquisición de todas las herramientas para que una persona se convierta en un profesional eficaz. En el caso de la carrera del Profesorado en Artes, la descripción del perfil del egresado afirma que los graduados están habilitados para ejercer la docencia en nivel medio y superior. Sin embargo, los estudiantes manifiestan cierta resistencia y rebeldía cuando observan que los espacios de enseñanza de artes, en el nivel secundario, proponen recorridos con una fuerte presencia de la práctica artística y cuando notan que lo que la carrera les ofrece como formación no está en concordancia con esas exigencias.

Como equipo de trabajo, en los últimos años implementamos una serie de estrategias para acercarnos al objetivo: ayudar a los alumnos en la construcción de su perfil profesional. La primera estrategia fue que leyeran los documentos curriculares. No hace mucho tiempo encontramos que la propuesta de lectura de documentos curriculares, de alcance nacional o jurisdiccional, es una estrategia para mediar con el enojo. Luego de esas lecturas, empiezan a entender qué tipo de propuestas de trabajo pueden elaborar para un aula de nivel secundario y comienzan a darse cuenta de que ellos son más que lo que la Facultad -en términos académicos- hizo de ellos. Comprenden, entonces, que pueden usar esos saberes vinculados con la práctica artística aunque no estén formalmente acreditados; vislumbran que tienen ideas y que las propuestas que llevan a las aulas (durante las residencias) son bien recibidas por los jóvenes y que provocan aprendizajes y experiencias interesantes sobre el arte.

Unos años atrás, cuando no se contaba con esta producción interesante de documentos curriculares (de Nación y de las jurisdicciones) los estudiantes manifestaban su profundo enojo, porque consideraban que queríamos que se insertaran en algo para lo que la universidad no los había preparado. Además, negaban la posibilidad de poner en juego sus saberes adquiridos por fuera de la universidad. Ahora, a partir de sucesivas aproximaciones a los documentos curriculares y a la ley de Educación Nacional que los enmarca, entienden que tienen una cantidad de saberes para ofrecer más allá de los adquiridos en la Facultad.

La segunda estrategia para acercarlos a la práctica profesional docente fue proponer que elaboraran, durante la residencia, una memoria (una especie de diario), en la que volcaran sus sensaciones más genuinas respecto de los resultados obtenidos en las clases que daban. Sugerimos que escribieran la memoria inmediatamente después de cada clase y que luego, al cabo de unos días, releyeran ese material, que reflexionaran sobre ese registro y que consideraran esas impresiones al momento de tomar decisiones sobre el modo en que encararían la clase siguiente.

La cátedra hace un acompañamiento con el formato de tutorías. Además de los encuentros presenciales, suele haber comunicación permanente vía mail. Muchas veces esas memorias que iban a formar parte de la carpeta de residencia a presentar al finalizar la cursada, eran los relatos que iban y que volvían en los correos entre clase y clase. Los estudiantes tenían una gran necesidad de contarnos qué cosas les habían sucedido en esas clases en las que no los acompañábamos. La lectura de esas memorias nos permitió reconocer el modo en el que los alumnos, enfrentados al problema de llevar a las aulas propuestas de trabajo en las que la práctica artística estuviera presente, reflexionaban sobre los resultados obtenidos y afianzaban sus ideas en torno a la producción de sentido y al aprendizaje significativo.

La tercera estrategia fue un ateneo con graduados. Vimos que algunos estudiantes que ya habían pasado por la cátedra, volvían. Volvían a pedir un espacio de discusión porque en esos primeros pasos en la docencia se encontraban muy solos. Los espacios sobre arte en las escuelas son escasos y, a veces, en las instituciones educativas no se tienen muchas posibilidades de compartir tiempo con otros colegas. Frente a esta demanda, la respuesta que dimos fue habilitar un tiempo y un espacio con el formato de ateneo. Sostenemos un ateneo de graduados que se reúne una vez por mes. Es un espacio muy interesante porque se ponen en discusión los problemas cotidianos de la práctica docente y se comparten las diversas estrategias de resolución que encuentra, cada uno, en su accionar profesional.

La cuarta estrategia fue la preparación de fichas de cátedra. Ante la dificultad de encontrar textos que acerquen a los estudiantes, de modo directo y simple, a las cuestiones básicas de las didácticas específicas de cada lenguaje, elaboramos materiales escritos con el formato de ficha de cátedra. Esta producción escrita ayuda a mejorar la comunicación con estos estudiantes tan diversos.

La quinta estrategia fue el trabajo en equipo o en pareja pedagógica. Este año incorporamos, también, esta experiencia de trabajo para realizar la residencia docente. Fue muy interesante. Aún no hacemos una evaluación profunda de los resultados, pero, sin dudas, podemos anticipar que se profundiza la reflexión cuando son dos los que se sientan a planificar, dos los que discuten sobre los resultados de una clase y, también, dos los que analizan los cambios a considerar para las clases subsiguientes. También fueron dos los que se acercaron y nos dijeron: "¿Por qué no pudimos hacer pareja dos estudiantes pertenecientes a diferentes orientaciones?". Este interrogante nos hizo pensar en si existían espacios en los que la combinación de estudiantes de distinta orientación podría enriquecer la propuesta de trabajo. La respuesta fue afirmativa. Por este motivo, estamos pensando en incorporar -para el próximo año- la variable de pareja mixta, es decir, la conformación de un equipo de trabajo con alumnos de dos orientaciones diferentes, que se inserten en un espacio curricular en el que esta variedad enriquezca la propuesta a realizar.

Este es un ejemplo acerca de cómo las estrategias surgen de la necesidad

de responder a las demandas y a las necesidades de los estudiantes. ¡Podríamos decir que las estrategias de los docentes son ideas de los estudiantes! Entonces, llegamos a la idea que esboqué al comienzo. Así como podemos entender a las crisis como oportunidades, cada problema que nos plantean los estudiantes o cada situación problemática que se nos presenta en el aula es una oportunidad para desarrollar una estrategia de resolución. Nuestra creatividad está, en alguna medida, motivada por la necesidad de responder a las necesidades genuinas de los estudiantes que tenemos a cargo.

Marcela Mardones comentaba que la mayoría de los estudiantes de Teoría y Práctica de la enseñanza Musical de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, cuando se insertan en el campo profesional lo hacen en el nivel secundario. Los graduados de la UBA, por su formación, tienden a buscar espacios en el nivel superior: Historia del Arte, Historia de la Música, Historia y Estética, Arte Cultura y Sociedad, etcétera. Para ingresar en el nivel superior tienen que presentar un proyecto. Por lo que hemos podido constatar -porque tenemos contacto bastante fluido con los graduados- están obteniendo muy buenos resultados en esas presentaciones. Incluso, parece que en el proceso de elaboración de esos proyectos no se preguntan por el origen de los saberes que ponen en juego.

Frente al perfil de los estudiantes con una fuerte formación teórica, pensamos en otra estrategia para ayudarlos a superar esta dicotomía entre práctica y teoría. Los estudiantes, en sus intervenciones como residentes, podrían generar situaciones en las que los chicos fueran quienes pusieran en juego los saberes vinculados a la praxis artística. Sus intervenciones y/o comentarios desde el rol docente no tienen que abordar aspectos técnicos, habilitando a la práctica libre y genuina que luego puede ser analizada en clase.

Voy a comentar una experiencia en particular. Una residente estaba dando clases de Historia de la Danza en una escuela artística de la ciudad de Buenos Aires (una escuela de danza). Propuso a las estudiantes, como cierre de la unidad que desarrollaba, hacer una producción de video danza. La propuesta surgió a partir de detectar las necesidades artísticas del grupo, que tenía pocos espacios para una expresión propia. La residente no medió en el proceso productivo, pero sí provocó la reflexión permanente. Las alumnas se encontraron habilitadas para gestionar, con absoluta autonomía, una producción y eso fue muy positivo, porque terminó en una expresión genuina, en una búsqueda de la propia identidad. Parafraseando a Jaques Rancière, los alumnos se habían enseñado a elaborar un producto creativo sin la ayuda de las explicaciones del maestro, quien los había dejado solos. Sólo les había dado la orden de atravesar el bosque, cuya salida ella misma ignoraba, la misma residente no sabía en donde se estaba metiendo. Los resultados fueron realmente muy interesantes.

Como compartía con ustedes, el hecho de ocupar, en este momento, el espacio de adjunta de la cátedra Didáctica específica de Artes en la UBA

no es más que otra situación de crisis para mí, que me lleva a estar, permanentemente, pensando en qué otras cosas podemos hacer con el equipo para mejorar la situación de trabajo con los estudiantes durante el año.

Todos los años, cuando terminan los encuentros de las clases teóricas, me hago la misma pregunta: ¿Cómo hacer para poder transmitir a los estudiantes que la responsabilidad docente, la actualización permanente y la honestidad profesional son todas cuestiones vinculadas con la pasión? A veces, cuando el discurso pasa por esos lugares, suena a pregunta retórica, a manual de autoayuda. Estoy leyendo un libro de Eduardo Galeano, *Los hijos de los días* (2011), y me encontré con un texto que me llevó a hacer una analogía entre el recorrido profesional docente y un viaje. El texto se llama "El placer de ir" y dice así:

En 1887 nació en Salta un hombre que fue Salta, Juan Carlos Dávalos, fundador de una dinastía de músicos y poetas. Según dicen los decires, él fue el primer tripulante de un Ford T en aquellas comarcas del norte argentino. Por los caminos venía su Ford T roncando y humeando. Lento venía. Las tortugas se sentaban a esperarlo. Algún vecino se acercó, preocupado saludó y comentó:  
- ¡Perdoná Dávalos! A ese paso no va a llegar nunca- Y él aclaró:  
- Yo no viajo por llegar, viajo por ir (Galeano, 2011).

Creo que lo más apasionante de la docencia es esa posibilidad de invención que se renueva cada vez que entramos al aula; es un viaje en el que lo que se disfruta es cada paso, cada paisaje, cada sensación, cada sorpresa del camino, más que alcanzar la meta. Viajar por ir. Espero que lo disfruten mucho como yo lo vengo disfrutando desde hace más de treinta años.

Para ustedes, tan jóvenes, treinta años es un número impensado y, tal vez, pueden pensar: "Qué terrible pasar tantos años haciendo lo mismo". Si alguno piensa en eso, está equivocado. Porque estos treinta años dejaron experiencia, pero no me permitieron en ningún momento aburrirme, ni repetirme. La expectativa se renueva año a año, grupo a grupo. Esa posibilidad de comenzar de nuevo -pero capitalizando los errores del año anterior- es lo que le otorga a esta tarea esa cuota de pasión que me hace sentir, cada marzo, como si tuviera diecinueve años otra vez.