

Número 7 - Enero / Junio 2019

# **REVISTA DIÁLOGOS EN MERCOSUR**

ISSN 0719-7705

**DIÁLOGOS EN MERCOSUR  
¡AMÉRICA LATINA Y MÁS!**



## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

### CUERPO DIRECTIVO

#### Director

**Carlos Túlio da Silva Medeiros**

*Diálogos en Mercosur, Brasil*

#### Sub Director

**Francisco Giraldo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

#### Editores

**Isabela Frade**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### COMITÉ EDITORIAL

**Andrés Lora Bombino**

*Universidad Central Marta Abreu, Cuba*

**Claudia Lorena Fonseca**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Carlos Túlio da Silva Medeiros**

*Diálogos en Mercosur, Brasil*

**Fernando Campos**

*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal*

**Francisco Giraldo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

**Ana Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

**Eduardo Devés**

*Universidad de Santiago / Instituto de Estudios Avanzados, Chile*

**Eduardo Forero**

*Universidad del Magdalena, Colombia*

**Graciela Romero Silveira**

*Universidad de la República, Uruguay*

**Heloísa Buarque de Hollanda**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ángel Nava**

*Universidad de Zulia, Venezuela*

**Juan Bello Domínguez**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**María Alicia Baca Macazana**

*Organización de Comunidades Aymaras, Quechuas y Amazónicas del Perú, Perú*

**María Teresa Ferrer Madrazo**

*Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba*

### Cuerpo Asistente

#### Documentación

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthon Escudero**

*221 B Web Sciences, Chile*

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

#### Portada

**Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*



## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

### Indización

Revista Diálogos en Mercosur, se encuentra indizada en:





CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

ISSN 0719-7705 – Publicación Semestral / Número 7 / Enero – Junio 2019 pp. 21-31

**LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: REFLEXIONES SEMIÓTICO-PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES**

**THE POLITICAL DIMENSION OF EDUCATIONAL PRACTICE: SEMIOTIC-PEDAGOGICAL REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING IN ARTS**

**Dr. Federico Buján**

Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
Universidad Nacional de las Artes, Argentina  
fbujan@gmail.com

**Fecha de Recepción:** 20 de diciembre de 2018 – **Fecha Revisión:** 30 de diciembre de 2018

**Fecha de Aceptación:** 12 de enero de 2019 – **Fecha de Publicación:** 01 de marzo de 2019

**Resumen**

En el presente artículo se indaga sobre la politicidad inherente a la práctica educativa a partir de un enfoque semiótico-pedagógico. Se focaliza, desde dicha perspectiva, en la construcción del vínculo pedagógico y en la dimensión ideológica del discurso; se indaga sobre el sentido de la práctica educativa y sobre la importancia de su atención desde la formación docente, y se toman como ejes centrales para llevar a cabo este curso reflexivo las dimensiones ética y política inexorablemente constitutivas de la práctica educativa. A partir de ese marco conceptual se considera la importancia que las discursividades artísticas –en términos políticos- tienen en la práctica educativa y su potencialidad para producir inflexiones de sentido al interior del trabajo pedagógico, discutiendo, por esa vía, sobre el lugar y la relevancia de la enseñanza de las artes y de sus implicancias en la formación docente en el campo específico.

**Palabras Claves**

Dimensión Política – Práctica Educativa – Perspectiva Semiótica – Pedagogía  
Formación Docente – Artes

**Abstract**

In this paper, it is inquired about the politicity inherent to the educational practice from a semiotic-pedagogical approach. It is focused, from this perspective, on the construction of the pedagogical relationship and on the ideological dimension of the discourse; the meaning of the educational practice and the importance of its attention from the teacher training are investigated, and the ethical and political dimensions inexorably constitutive of the educational practice are taken as central axes to carry out this reflective course. From this conceptual framework, the importance that the artistic discursivities -in political terms- have in the educational practice and its potentiality to produce inflexions of meaning within the pedagogical work will be considered, discussing, in this way, the place and the relevance of the teaching of the arts and its implications for teacher training in the specific field.

La dimensión política de la práctica educativa: reflexiones semiótico-pedagógicas en torno a la formación docente en artes pág. 22

**Keywords**

Political Dimension – Educational Practice – Semiotic Perspective – Pedagogy – Teacher Training -  
Arts

**Para citar este artículo:**

Buján Federico. La dimensión política de la práctica educativa: reflexiones semiótico-pedagógicas en torno a la formación docente en artes. Revista Diálogos en Mercosur num 7 (2019): 21-31.

## Introducción

La práctica educativa, como práctica social, se inscribe de manera situada en un contexto socio-histórico atravesado por las epistemes de cada época. Esas epistemes comportan una diversidad de perspectivas acerca de las maneras de entender e interpretar el mundo, las cuales se consolidan y estructuran en matrices ideológicas que son activadas en los complejos procesos de producción de sentido que emergen en la práctica educativa. El desarrollo de las prácticas educativas implica, en este sentido, la construcción y participación en tramas vinculares de alta complejidad donde se configuran dinámicas discursivas y relacionales alejadas del equilibrio, atravesadas, en múltiples direcciones, por las matrices ideológicas de los actores sociales.

Reflexionar sobre esos complejos procesos y sobre los modos en que son desarrolladas las prácticas educativas admite múltiples entradas analíticas. En este sentido, es necesario especificar, ya desde el inicio, desde qué perspectiva analítica y sobre qué dimensiones de la práctica se focalizará en este proceso reflexivo. En este artículo se indagará, de manera específica, sobre la politicidad inherente a la práctica educativa a partir de un enfoque semiótico-pedagógico. Se focalizará, por esa vía, en la construcción del vínculo pedagógico y en la dimensión ideológica del discurso; se indagará sobre el sentido de la práctica educativa y sobre la importancia de su atención desde la formación docente; y se tendrán como ejes centrales para llevar a cabo ese curso reflexivo las dimensiones ética y política inexorablemente constitutivas de la práctica educativa.

Además, se considerará la importancia que las discursividades artísticas –en términos políticos- tienen en la práctica educativa, los modos en que participan y se articulan en los procesos de producción de sentido, y su potencialidad para producir inflexiones de sentido al interior del trabajo pedagógico, discutiendo, por esa vía, sobre el lugar y la relevancia de la enseñanza de las artes y de sus implicancias en la formación docente en el campo específico. En la misma dirección, siempre desde una lectura política en torno a la práctica educativa, se destacará el valor que comporta la enseñanza de las artes en la escuela, configurando escenarios privilegiados para la experimentación y el desarrollo de prácticas democráticas, para la constitución del lazo social y la construcción de lo público, operando sobre el plano de la significación, en la diversidad y pluralidad de representaciones, en la construcción de mundos posibles, en la ampliación de territorios mentales, y en la construcción de horizontes de sentido. Estas reflexiones tienen como propósito último aportar a la reflexividad del propio campo, y proponer una serie de consideraciones a ser tratadas y problematizadas en el ámbito de la formación docente en el área específica. Debe tenerse en cuenta que estas consideraciones se formulan en el contexto de una revolución cognitiva y cultural que se encuentra actualmente en curso y, dentro del conjunto de sus efectos, se están produciendo profundas transformaciones en los modos en que establecemos nuestras relaciones con el mundo, en las maneras en que generamos nuevos conocimientos, en la variabilidad de instancias y maneras a través de las cuales construimos y desarrollamos nuestra subjetividad, y en los modos en que nos vinculamos con los otros.

La crisis del sujeto en la contemporaneidad, sumada a la crisis de las instituciones encargadas históricamente de garantizar la cohesión social desde la modernidad<sup>1</sup>, se

---

<sup>1</sup> Juan Carlos Tedesco, *Educación en la sociedad del conocimiento* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000).

colocan como un sustrato de base que debe ser problematizado necesariamente como punto de partida en el ámbito de la formación docente, para conseguir una mejor comprensión de los alcances de la tarea educativa en la esfera social, de los profundos efectos y potencialidades del encuentro pedagógico y de la multiplicidad de aspectos éticos, culturales y políticos que están comprometidos en el desarrollo de las prácticas educativas.

### **El acceso a la cultura: una cuestión política**

Partiremos considerando las modalidades a través de las que accedemos a la cultura, nos inscribimos en ella y construimos conocimientos. Esas modalidades, desde la socialización primaria y los procesos más básicos y ‘naturalizados’ de la endoculturación, hasta las prácticas institucionalizadas de la educación formal, son procesos desarrollados indefectiblemente de manera relacional, y las relaciones que allí se establecen, tanto con los ‘otros’ actores sociales como con los objetos de conocimiento, configuran maneras de vincularnos, actuar e interpretar el mundo. Podemos decir que esas operaciones de la producción social de sentido son propias de nuestra constitución filogenética, y acompañan el desarrollo ontogenético de nuestras vidas en su totalidad.

El cuerpo de los actores sociales, por su parte, es un cuerpo sensible, un cuerpo significativo, un cuerpo político. En él se consolida la cultura incorporada<sup>2</sup>, por medio de un proceso dinámico y continuo a lo largo de nuestras vidas que denominamos aprendizaje. El cuerpo de los actores se constituye así como un cuerpo de agenciamiento, un cuerpo con historia, un cuerpo marcado por la experiencia. La experiencia, por medio de los procesos de producción de sentido, deja marcas y rastros en la memoria y en la constitución de la subjetividad de los actores sociales, e interviene indefectiblemente en los modos en que construimos la ‘realidad’ y nuestra relación con el mundo.

Los procesos educativos se sitúan de manera privilegiada en esas complejas dinámicas de la producción social de sentido. La educación formal es la principal vía que adoptaron e implementaron los Estados Nacionales a los efectos de intervenir en la formación de los ciudadanos. La finalidad de esa intervención, en términos institucionales, comportó, desde el inicio (y continúa comportando en la actualidad) una intencionalidad plenamente política. La escuela, tecnología social que se expandió hacia el final del siglo XIX, acelerando ese proceso expansivo en el siglo XX, terminó por consolidarse como la forma educativa hegemónica debido a que ella fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación<sup>3</sup>. De ese modo, la escuela operó y continúa operando como una institución específicamente construida para intervenir en la construcción de la subjetividad, modelando maneras de ser y estar en el mundo.

En este contexto marco, es necesario hoy preguntarnos por una serie de cuestiones fundamentales en clave pedagógica y profundamente política, como las que siguen: ¿Qué tipo de subjetividades construye la escuela en la actualidad? ¿Qué tipo de modalidades de ser y estar en el mundo? ¿Con qué finalidad? ¿Qué desafíos enfrenta la escuela en la contemporaneidad? ¿Qué tramas relacionales se configuran entre los

<sup>2</sup> Tenti Fanfani, Emilio. Nuevos temas en la agenda de política educativa (Buenos Aires: Siglo XXI, 2008).

<sup>3</sup> Pineau, Pablo. “¿Por qué triunfó la Escuela?”, en: Pineau, Pablo et al (eds.). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad (Buenos Aires: Paidós, 2001).

actores sociales y el conocimiento? ¿Cómo son atendidas las necesidades, deseos y expectativas de los estudiantes? ¿Cómo se trabaja desde las singularidades en una trama caracterizada por la diversidad y cómo participa la diversidad en la configuración de las dinámicas relacionales en el encuentro pedagógico? ¿Cómo se articula en ese contexto la enseñanza de las artes? ¿Cuál es su valor para la construcción subjetiva y para el desarrollo de un posicionamiento crítico? ¿De qué manera pueden construirse espacios de participación plural y democrática en el espacio educativo? ¿Cómo se vinculan estas problemáticas con la construcción del tejido social? ¿Cómo se articulan estos núcleos problemáticos con el presente y el futuro de la población? ¿Cómo se despliegan los alcances sociales de las dimensiones ética y política de la práctica educativa? Y también: ¿Cómo interrogar el mundo? ¿Cómo sensibilizar estéticamente? ¿Cómo desarrollar y adoptar un posicionamiento crítico y reflexivo? ¿Cómo emancipar a los sujetos? ¿Cómo construir políticamente el reconocimiento de los otros, en su singularidad, en su diferencia y, al mismo tiempo, en un reconocimiento del otro como semejante?

La dimensión política de la práctica educativa emerge, así, desde el mismo momento en que nos interrogamos por su naturaleza, por sus alcances sociales, por sus fundamentos y concepciones de base, y por su finalidad.

### **Sobre la politicidad de la práctica educativa y del educador como actor político**

Los interrogantes formulados en el acápite anterior pueden operar como una primera aproximación que nos permita dimensionar la complejidad inherente a la práctica educativa. Esa complejidad implica, indefectiblemente, la presencia de un otro y, por lo tanto, da lugar a la emergencia de la diferencia, de la no coincidencia, y a los conflictos de representaciones.

¿Cómo tramitar esa diferencia? ¿Cómo construir consensos? ¿Cómo reconocer al otro? Esas preguntas son de vital importancia en tanto el lazo social se construye en ese encuentro con los otros, sobre la base de la diferencia, de la no coincidencia, pero a partir del reconocimiento ético del otro, de su dignidad, de su singularidad.

En términos políticos y pedagógicos, tratamos sobre la base del encuentro efectivo y afectivo con un otro, que tiene una historia de vida, una concepción de mundo formada a través de sus agenciamientos experienciales, de sus esquemas cognitivos, de sus modelos significantes, a partir de los cuales inviste de sentido al mundo. Nos interesamos por esa dimensión de la trama relacional, pues opera como núcleo activador de las dinámicas intersubjetivas<sup>4</sup> que se despliegan en las relaciones interdiscursivas que participan en la producción social de sentido.

El vínculo pedagógico se entreteje en esas tramas relacionales, en esas tramas significantes, tejiendo y modulando el sentido en la pluralidad, en la heterogeneidad y en la diversidad resultante de la asimetría estructural en la que se inscribe todo encuentro intersubjetivo. Esa trama relacional a través de la cual se despliega el vínculo pedagógico es lo que configurará la politicidad del acto educativo, lo que tiene que ver, como pensaba

---

<sup>4</sup> Federico Buján, "Diversidad, alteridad e intersubjetividad: aproximaciones semióticas a la construcción del sentido pedagógico", en: *Diversidade e Arte na Formação Docente*, eds. Gabriela Di Donato Salvador Santinho, Marcos Antônio Bessa-Oliveira y Patrícia Alves Carvalho (Campo Grande: Life Editora, 2017), 111-124.



Paulo Freire<sup>5</sup>, con algo que está más allá del aula, y que se vincula con la direccionalidad de la educación. En otras palabras, la politicidad tiene que ver con el sentido de la práctica y con la orientación general que ella adopta; parafraseando a Carlos Cullen<sup>6</sup>, tiene que ver con las *razones de educar*.

Es la naturaleza de la práctica educativa entonces lo que hace de ella un acto político. Y hace así del educador un actor político. No hay manera de pensar la práctica educativa como una práctica neutral, siendo la práctica educativa una práctica plena e inherentemente política. Y es así porque implica trabajar en la construcción social de sentido, en la construcción identitaria, en la construcción de ciudadanía, y en la construcción subjetiva de los estudiantes. “La educación puede ocultar la relación de dominación y de alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora”<sup>7</sup>.

Pensamos de ese modo en el horizonte de expectativas que orientan la práctica, en el potencial transformador y emancipatorio que es inherente a ella. Pensamos en el sentido de la práctica como una orientación general que puede posibilitar la apertura o la clausura para la problematización y la construcción de mundos posibles. Pensamos en los horizontes de sentido que pueden tejerse en las tramas intersubjetivas que se despliegan en el encuentro pedagógico y en los escenarios que de él pueden emerger.

Queda a simple vista que la responsabilidad del educador/a es enorme en términos éticos y políticos. El educador y la educadora participan en la construcción subjetiva de los estudiantes, y su posicionamiento y la orientación de sus propuestas educativas pueden contribuir a construir modelos de pensamiento socialmente más inclusivos e igualitarios o, desde una lógica completamente opuesta, tender a todo lo contrario.

Lo que no es posible, en este contexto, es considerar una supuesta neutralidad del educador/a y del acto educativo. Y eso es así porque el trabajo educativo, en última instancia, tiene que ver con la vida, con la construcción de posibilidades de desarrollo de formas de ser y estar en el mundo, con la construcción de mundos posibles, con la construcción de horizontes de sentido, con la ampliación de territorios mentales. Y todos esos aspectos implican, inexorablemente, la definición de un posicionamiento político, el ejercicio de una práctica política, y la puesta en obra de una concepción ideológica acerca de la educación, de los sujetos y de la sociedad.

La dimensión ideológica, como veremos, se torna el eje central que define la orientación de la práctica, poniendo en tensión las relaciones intersubjetivas.

### **La construcción de lo público y las redes de sentido en el vínculo pedagógico**

Si profundizamos aún más en la complejidad que comportan los procesos educativos, desde una perspectiva que enfatice el carácter discursivo y relacional del vínculo pedagógico, podremos observar cómo terminan poniéndose en el centro de la

---

<sup>5</sup> Paulo Freire, *El grito manso* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2003).

<sup>6</sup> Carlos Cullen, *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* (Buenos Aires: Paidós, 1997).

<sup>7</sup> Pablo Imen, “El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios”, en: *El grito manso, Paulo Freire* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2013), 73.

escena las asimetrías y los desfases del sentido. Los procesos educativos, lejos de configurar un territorio homogéneo, simple y neutral, proponen espacios para la construcción de sentido allá donde la diferencia, la diversidad y la no coincidencia constituyen las características más relevantes del encuentro con los otros. Como prácticas sociales –y, por lo tanto, de naturaleza discursiva- ellas no pueden estar exentas de conflictos de interpretación. Constituyen, así, el lugar por excelencia para la construcción y la modalización de lo público.

Los procesos educativos, de ese modo, habilitan espacios para la producción de sentido donde es puesta en obra toda la complejidad de los sujetos, poniendo en tensión, con ‘otros’, todas las experiencias personales y sus modalidades constructivas para formar mundos, en las que se integran sus esquemas de distinción, sus marcos referenciales, sus sistemas de creencias, sus dominios nocionales, sus sistemas conceptuales, sus esquemas valorativos; en otras palabras, sus espacios mentales y todas sus trayectorias posibles.

En este contexto, el encuentro pedagógico se construye y desenvuelve como un espacio relacional que teje una compleja trama vincular abierta y orientada a la producción de sentido. En esta dirección, el encuentro pedagógico se constituye como un espacio que posibilita el encuentro intersubjetivo, entramando a los sujetos y a sus complejidades subjetivas, y vinculándonos, indefectiblemente, con los otros, enfrentándonos inexorablemente a la diversidad y al desafío de la construcción plural de lo público a partir del reconocimiento del otro como un semejante.

El desafío aquí expresado demanda del desarrollo de una sensibilidad frente a los otros y para con ellos, así como el desarrollo de una sensibilidad social orientada sobre el territorio de lo público, implicándonos, colectivamente, en el desafío de vivir juntos.

Como se ve, el encuentro pedagógico tiene, nuevamente, fuertes implicancias en los órdenes ético y político, demandando una toma de posición por parte de los educadores así como una disposición y sensibilidad frente a las realidades, concepciones y condiciones de existencia de los estudiantes.

Podemos reconocer, en este contexto, un escenario propicio para el desarrollo y la estimulación de un espacio de participación crítica, reflexiva, dialógica, argumentativa y democrática. En otras palabras, un espacio potente para el desarrollo de la participación en términos políticos y en la construcción de lo público: “lo público no es un espacio que nos deja decidir, o que decide por nosotros, sino un espacio donde todos los afectados podemos decidir con argumentos y razones”<sup>8</sup>.

Y hablamos propiamente de una participación en términos políticos en la comprensión de lo que implica como espacio de lucha por los sentidos<sup>9</sup>, lo que implica en términos de construcción colectiva, lo que implica en los órdenes simbólicos y materiales en la adquisición de derechos –y de reconocimiento efectivo de ellos- para garantizar condiciones más igualitarias de vida. Hablamos, fundamentalmente, de justicia social, y de modalidades posibles para tornar a la práctica educativa en una práctica democrática, favorecedora del pensamiento crítico y reflexivo, que participe de manera genuina,

---

<sup>8</sup> Carlos Cullen, *Perfiles ético-políticos de la educación* (Buenos Aires: Paidós, 2013), 104.

<sup>9</sup> Pablo Gentili, *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2012).

sensible y comprometida en la apertura de los territorios mentales, diversificando miradas y perspectivas para interrogar el mundo, y posibilitando maneras de construir mundos y de ser y estar en ellos.

La dimensión ideológica, por lo tanto, como dimensión constitutiva de lo discursivo, debe ser problematizada en los procesos educativos, y el modo en que establecemos la relación con los saberes debe ser problematizada en la misma dirección. Se requiere, por lo tanto, de un trabajo deconstructivo en las aulas que interrogue el mundo, que revise los propios mundos, y principalmente, que interrogue las propias concepciones desde las cuales leemos el mundo así como los modos en que ellas han sido construidas. Los lenguajes artísticos y sus discursividades vienen a ocupar un papel de gran importancia en este sentido, permitiendo realizar aproximaciones e indagaciones profundas en la construcción del sentido desde múltiples perspectivas.

### **Interrogar el mundo desde las discursividades artísticas**

Luego de las consideraciones expuestas, y teniendo como marco de referencia al tipo de prácticas descritas y las complejidades que comportan los procesos educativos en sus dimensiones vinculares, discursivas, teleológicas e ideológicas, podemos afirmar con total certeza que el aporte del campo de las artes, y más específicamente, de la enseñanza de las artes en el ámbito de la educación general básica, es potencialmente indiscutible.

Continuando por el mismo hilo argumentativo podemos señalar y enfatizar la potencialidad que los lenguajes artísticos comportan para el desarrollo de una especial sensibilidad, no solamente en el plano más evidente (el que refiere a la dimensión estética y a sus alcances en todos los ámbitos de la vida social, más allá del campo de las artes propiamente dicho), sino también en relación con los modos de interrogar el mundo, habilitando múltiples perspectivas y aproximaciones posibles. En este sentido, las discursividades de las artes posibilitan maneras de observar y pensar la realidad y sus modos de construcción; permiten experimentar y también examinar el modo en que experimentamos sensiblemente el mundo; permiten problematizar, conceptualizar, discutir y expresar desde ángulos diversos los temas de mayor relevancia social, ofreciendo múltiples caminos y alternativas para eso; permiten indagar y experimentar la dimensión emocional a través de la cual establecemos nuestra relación con los otros y con nuestro entorno; permiten cuestionar los discursos hegemónicos y debelar sus tramas ideológicas; permiten examinar nuestros propios esquemas mentales, y las concepciones y prejuicios que hemos ido incorporando.

En pocas palabras, la educación en artes permite desarrollar nuevas miradas y maneras de leer e interrogar el mundo, nuestros mundos internos y nuestros mundos sociales, habilitándonos para tramitar y transitar las inflexiones del sentido mediante la experimentación, la exploración y la interpelación en profundidad.

La enseñanza de las artes en la escuela, por su parte, configura así escenarios privilegiados para la experimentación y el desarrollo de prácticas democráticas, en la constitución del lazo social y en la construcción de lo público, operando sobre el plano de la significación, en la diversidad y pluralidad de representaciones, en la construcción de mundos posibles y en la construcción de horizontes de sentido.

El valor que pueden comportar dichos aportes es de enorme importancia, pues participan en el desarrollo de nuestra subjetividad así como también en el desarrollo de una sensibilidad con alcance social frente a los otros.

Las dimensiones ética y política atraviesan así a la práctica educativa, constituyendo al acto educativo como un acto político. El educador/ la educadora, en cuanto actores políticos, se ven interpelados permanentemente por el sentido de sus prácticas. Como actores políticos participan en la construcción subjetiva de los estudiantes, participando en la vida de los otros y en la construcción social de un horizonte de futuro. La pedagogía que el/la docente desarrolla es una construcción, por lo tanto, el/la educador/a debe adoptar un posicionamiento. En este sentido, y por lo antedicho, una pedagogía sensible a los otros, que construya espacios de participación democrática, es una pedagogía orientada a la equidad social y a la construcción de una sociedad más igualitaria. En breve: una pedagogía crítica, reflexiva y emancipatoria, sustentada sobre las potencialidades de los lenguajes artísticos para interrogar y experimentar el mundo, es una pedagogía liberadora que abre camino a la expansión de los territorios mentales.

### **La formación docente y la deconstrucción del sentido en la práctica educativa**

Estas aproximaciones a la dimensión política de la práctica educativa ponen de manifiesto la complejidad de su naturaleza socio-política. Como espacios complejos de construcción y lucha por los sentidos y por el reconocimiento, donde se configuran subjetividades, modalidades de lectura del mundo, de ser y estar en él, la práctica educativa posibilita la emergencia de un lugar donde el cuerpo signifiante de los actores sociales y toda su complejidad se ven interpelados, generando resonancias en sus propias historias, en sus memorias y recuerdos, en las trazas y marcas de sus experiencias, y en la diversidad de condiciones de vida y modalidades de existencia.

La deconstrucción de la propia experiencia se torna central en los procesos educativos para desarrollar los procesos de producción de sentido que formalmente denominamos aprendizajes. En este sentido, la buena práctica educativa es irreductible a la transmisión lineal de los saberes, pues la práctica implica la vida de los actores sociales, tejiendo redes de sentido que incluyen sus experiencias, creencias y afectividades. El trabajo deconstructivo sobre la propia experiencia debe ser favorecido en la práctica educativa, operando en las áreas más profundas de la construcción del sentido, en una práctica crítica, emancipatoria y sensibilizadora.

Todo eso es de extrema importancia en la formación docente, ya que los profesores en proceso de formación se encuentran transitando un proceso de construcción de su 'ser docente', y ese conjunto de exploraciones son determinantes en los modos en que se configuran las complejas construcciones subjetivas del ser docente. En este sentido, la práctica reflexiva y la deconstrucción de la propia experiencia deberían constituir uno de los ejes centrales del trabajo formativo en las instancias de formación docente, posibilitando el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva sobre la propia práctica, sobre la especificidad del campo disciplinar y sobre el mismo proceso formativo, y que, consecuentemente, favorezca el desarrollo de un posicionamiento ético y político frente al mundo que oriente con profunda convicción las propuestas educativas sobre sólidas bases teóricas y epistemológicas.

La politicidad implicada en esa modalidad del trabajo en la formación docente tiene así el potencial de estimular y favorecer el desarrollo de relaciones más justas, más democráticas y más igualitarias en las prácticas educativas; de favorecer el desarrollo de una sensibilidad social frente a los otros, que se torna urgentemente necesaria frente a la profundización y agudización de las inequidades estructurales y las desigualdades sociales de nuestras sociedades; y de promover el desarrollo de una pedagogía problematizadora que colabore en la construcción de subjetividades críticas y sensibles, tendientes a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria.

Se torna crucial, en esta dirección, habilitar espacios en la formación docente que estimulen el trabajo deconstructivo sobre la propia experiencia biográfica, como un modo de examinar autoreflexivamente las matrices ideológicas, las concepciones incorporadas y los discursos de base que orientan nuestras maneras de ser y estar en el mundo. En el caso concreto de los profesores de artes, se suma dentro de ese amplio espectro un enorme dominio de problemáticas de orden estético, relativas al campo específico, a las modalidades de articulación de esos dominios con el campo social, y a la dimensión política de las prácticas estéticas, en general, y artísticas, en particular.

En relación al trabajo deconstructivo referido, sobre la propia experiencia de vida y sobre la biografía personal, académica y escolar, puede ser de gran utilidad la puesta en funcionamiento de diferentes dispositivos narrativos que auxilien en la exploración conceptual y emocional de aquello que se ha ido configurando y cristalizando en nuestras constituciones subjetivas. Ejemplos de esos dispositivos narrativos los constituyen las autobiografías escolares y los diarios de formación<sup>10</sup> que, como recursos estratégicos, pueden habilitar y hacer emerger espacios de trabajo que establezcan relaciones más profundas entre la subjetividad y la práctica educativa.

También resulta sumamente provechoso propiciar en el ámbito de las prácticas educativas y de la formación docente diversas experiencias centradas en las discursividades artísticas que fomenten y estimulen otros tipos de indagación y exploración sobre las emotividades, las racionalidades, y las maneras de relacionarnos con el mundo. Esas experiencias tienen la riqueza de posibilitar una multiplicidad de aproximaciones, tránsitos y exploraciones a través de diversos sistemas semióticos que expanden y multiplican las maneras de experimentar el mundo y de investirlo de sentido.

Educar, en última instancia, implica favorecer experiencias, transitar por ellas, y posibilitar la expansión de los territorios mentales; y eso es de por sí un acto político. La práctica educativa, por esa vía, participa de manera profunda y determinante en la construcción de la subjetividad de los actores sociales, a través de la deconstrucción de la propia experiencia de vida y en la toma de posición frente al mundo; y eso es de por sí un acto político. La práctica educativa se constituye así en una práctica plenamente política, en una práctica pública orientada inexorablemente a la producción social de sentido, en la cual nos definimos como sujetos y, consecuentemente, nos construimos y constituimos como actores políticos.

### **Referencias bibliográficas**

Alliaud, Andrea. Los artesanos de la enseñanza. Buenos Aires: Paidós. 2017.

---

<sup>10</sup> Rebeca Anijovich et al., Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias (Buenos Aires: Paidós, 2009).

La dimensión política de la práctica educativa: reflexiones semiótico-pedagógicas en torno a la formación docente en artes pág. 31

Anijovich, Rebeca; et al. Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós. 2009.

Buján, Federico. "Diversidad, alteridad e intersubjetividad: aproximaciones semióticas a la construcción del sentido pedagógico", en: Diversidade e Arte na Formação Docente, editado por Gabriela Di Donato Salvador Santinho, Marcos Antônio Bessa-Oliveira y Patrícia Alves Carvalho. Campo Grande: Life Editora. 2017. 111-124.

Cullen, Carlos. Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós. 1997.

Cullen, Carlos. Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós. 2013.

Freire, Paulo. El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI. 2003.

Gentili, Pablo. Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI. 2012.

Imen, Pablo. "El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios", en: El grito manso, Paulo Freire. Buenos Aires: Siglo XXI. 2013.

Pineau, Pablo. "¿Por qué triunfó la Escuela?", en: Pineau, Pablo et al. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós. 2001.

Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (comp.) Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: del Estante Editorial. 2005.

Tedesco, Juan Carlos. Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.

Tenti Fanfani, Emilio. Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI. 2008.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Diálogos en Mercosur**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Diálogos en Mercosur**.